

Camila Maria Oliveira

Orientadora

Rosângela Tenório de Carvalho

**ARTEFATOS CURRICULARES COMO TECNOLOGIAS
DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL:**

**LIÇÕES PARA O
EMPRESARIAMENTO
DA INFÂNCIA**



Ilustradora
Ruth Rocha



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAMILA MARIA OLIVEIRA

**ARTEFATOS CURRICULARES COMO TECNOLOGIAS DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: LIÇÕES PARA O
EMPRESARIAMENTO DA INFÂNCIA**

Recife
2023

CAMILA MARIA OLIVEIRA

**ARTEFATOS CURRICULARES COMO TECNOLOGIAS DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: LIÇÕES PARA O
EMPRESARIAMENTO DA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGE/UFPE, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho

Recife
2023

O48a Oliveira, Camila Maria.

Artefatos curriculares como tecnologias da governamentalidade neoliberal: lições para o empresariamento da infância. / Camila Maria Oliveira. – Recife, 2023.

209 f.: il.

Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências.

1. Governamentalidade neoliberal. 2. Artefatos curriculares. 3. Infância. 4. Modos de subjetivação. I. Carvalho, Rosângela Tenório de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-097)

CAMILA MARIA OLIVEIRA

**ARTEFATOS CURRICULARES COMO TECNOLOGIAS DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: LIÇÕES PARA O
EMPRESARIAMENTO DA INFÂNCIA.**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora
em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 04/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Flavia Cristina Silveira Lemos (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Pará
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Patrícia Ignácio (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Janayna Silva Cavalcante de Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico aos meus amados:
Thyago (companheiro e melhor amigo),
Ester (mãe e inspiração),
Marcos (pai e fortaleza),
Jéssica (irmã e alegria) e
Izabel (tia e cuidado).

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar este momento da tese expressando minha profunda gratidão ao Aba. Essa palavra, mesmo não possuindo equivalente perfeito na nossa língua, me remete ao fato de que gosto da ideia hebraica de referir-se carinhosamente ao Pai, da intimidade com o sagrado. Gestei e finalizo este texto salmodiando, como quem sonha, com a boca cheia de risos e cânticos de alegria. Foi um sonho, uma caminhada árdua e desafiadora, mas estou certa de que, sem o cuidado e o zelo do Aba, finalizar esta pesquisa não seria possível.

Sou grata a minha família, especialmente, a meus pais Ester e Marcos, por acreditarem em mim, mesmo não entendendo muito do que se tratava minhas pesquisas, mas sempre enxergando em mim algo para além de uma criança peralta. Obrigada, pai, por ser um pai tão maravilhoso. Você fez e sempre fará o possível para me ajudar em qualquer dimensão da minha vida, meu amigo e confidente. Obrigada, mãe, por cuidar tanto de mim, por sempre estar disposta a me ouvir e aconselhar, por ser meu apoio tão lindo, inclusive nos dias em que você pedia para pai trazer meu almoço, enquanto eu estudava por horas a fio. Obrigada, Jé, minha irmã e amiga em quem encontro alegria e colo para desabafar. Thy, meu marido, melhor amigo e companheiro, aquele que em vários momentos dessa jornada, acreditou mais em mim do que eu mesma – ele sem dúvida é um grande incentivador dos meus sonhos. À minha tia Izabel, que sempre se faz presente em afeto e escuta. Aos meus sogros, a quem chamo carinhosamente de Taninha e Luizinho. Ao meu cunhado Fellype, por todo cuidado, torcida e zelo por minha vida.

Meu carinho e gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho, mulher/professora que admiro desde suas aulas no terceiro período do Curso de Pedagogia, cuja disciplina de currículo fez despontar meu interesse por esse campo teórico. Agradeço o apoio e a parceria dessa brilhante intelectual, que faz parte do meu processo de reflexão e formação humana.

Às minhas amigas Janaina, Luana, Cristiane, Vanessa, Mabel, Ana, Amanda, Dayse, Grayce, Aline, Julianely, Mávia, Marta, Isadora e Taciana e a meu amigo Joás, por todo afeto, torcida e sinceridade em minha/nossa caminhada. Agradeço a todas da minha turma de graduação de Pedagogia da UFPE, da turma de mestrado e da

turma 17 do doutorado, porque juntos construímos uma jornada de reflexão e solidariedade.

Sou grata à minha amada comunidade cristã: IEADALPE Casa Caiada, por irmãs e irmãos tão queridos, sempre tão atenciosos e acolhedores, que intercederam por minha vida, para que eu pudesse concluir este ciclo tão importante dos meus estudos.

Às companheiras de trabalho do Centro Municipal de Desenvolvimento e Educação Infantil (CEMEDI) Maria Anunciada de Arruda, conhecido como Creche Irmã Linda. Ao Instituto Capibaribe, minha primeira casa/formação. O IC continua sendo um nome caro ao meu coração. E a todas as professoras de Educação Infantil das redes pública e privada, especialmente àquelas que continuam se encantando com o cotidiano nas escolas das infâncias. “O essencial é saber ver, mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, aprendizagem de desaprender. Eu prefiro despir-me do que aprendi, eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desembrulhar-me e ser eu” (Alberto Caeiro¹). Que possamos cada vez mais pensar em outras possibilidades de compreender as infâncias e os infantes.

À *designer* Ruth Rocha, que gentilmente e sensivelmente acolheu o projeto de ilustrar a capa desta tese. Com seus traços e cores vibrantes, contemplou o debate da pesquisa como uma cena.

Às minhas amigas para além dos muros do Centro de Educação: Natália, Andréa, Rozário e Edineide, essas são a prova de que não existem apenas competitividade e egoísmo nos corredores da academia. Obrigada por todo o apoio e palavras de encorajamento. Vocês são “madeira de lei que cupim não ró!” Aos professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pelas discussões que desnudavam minhas certezas durante minha formação na graduação. Aos professores Flávio Henrique Brayner, Alexandre Simão de Freitas e Karina Valença, pelas reflexões, provocações e pelos ricos debates que presenciei em sala e que me fizeram repensar os problemas da educação. À minha banca de qualificação, formada pelos professores Alexandre Simão, Janayna Cavalcante e Flávia Lemos, pelas ricas contribuições no trabalho daquele momento e por continuarem se

¹ “O Guardador de Rebanhos”. In **Poemas de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946.

debruçando nesta etapa final. Agradeço ao professor Jara, representante do ESAG KIDS, por toda a presteza, ao enviar gentilmente e gratuitamente os materiais impressos.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, por toda a prontidão e disponibilidade em atender as demandas burocráticas e técnicas necessárias. Agradeço à FACEPE pelo fornecimento da bolsa, que me possibilitou estes mais de quatro anos de estudo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida orientadora Rosângela Tenório de Carvalho. Por esses mais de trezes anos de parceria, desde a minha primeira pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) em 2011. Como sou grata por nosso encontro.

[...] Faço aqui uma aproximação entre traduzir e ler para relacionar compreensão e interpretação de textos com a perspectiva discursiva. Textos são legíveis e ilegíveis não por uma escolha de quem escreve ou por uma característica intrínseca ao modo de estruturar a escrita, mas porque há linguagem, excesso de enunciação e intervenção do sujeito. Entre o legível e o ilegível, textos permanecem sendo escritos.

(Lopes, 2018, p. 135)

RESUMO

Esta tese, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, no núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, intitulada “Artefatos curriculares como tecnologias da governamentalidade neoliberal: lições para o empresariamento da infância”, tem como objeto de investigação práticas discursivas materializadas em artefatos curriculares contemporâneos e o modo como podem atuar no governo da infância com fins de proporcionar o empresariamento. Esta tese aborda como a governamentalidade neoliberal, através do discurso do empreendedorismo, nas tramas do campo educacional e mais propriamente nas escolas, tem produzido modos de ser infância-empresa. Neste trabalho, os artefatos curriculares são compreendidos como materialidades que compõem o dispositivo biopolítico escola, cujas lições educativas engendradas por tecnologias de poder e de si, rituais e estratégias, operam a partir de uma racionalidade neoliberal. Sendo assim, nossa pesquisa está inscrita nas articulações entre o governo da infância, a governamentalidade neoliberal e o empreendedorismo de si. A análise neste texto de tese apresentou como foco o estudo do governo da infância e a forma como, a partir do discurso do empreendedorismo, que consideramos um dos importantes operadores da governamentalidade neoliberal, o empresariamento de infâncias pode ser produzido. O estudo objetiva explicitar enunciados que remontam à memória discursiva de um modo de ser infância-empresa, bem como analisar as práticas discursivas do governo da infância que constituem uma racionalidade neoliberal posta em funcionamento a partir dos artefatos curriculares analisados: manual e livro didático. Com o aporte teórico-analítico das discussões de Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto, Sylvio Gadelha, Maria Bujes e Sílvia Gallo, foi possível compreender e analisar artefatos curriculares, como possíveis produtores de subjetivação, operando e fabricando uma infância-empresa no campo da escolarização. Nosso *corpus* compreendeu o “Manual do Empreendedor Mirim”, material elaborado pelo Programa de Extensão ESAG KIDS, da Universidade do Estado de Santa Catarina; e o livro didático, do aluno, intitulado “Fazendo acontecer: poderes empreendedores”, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, sob a coordenação do professor José Dornelas, um dos grandes especialistas brasileiros em empreendedorismo. Em nossa análise, utilizamos o arcabouço metodológico da abordagem arqueogenealógica dos estudos foucaultianos. A análise problematiza os artefatos curriculares em seus efeitos produtivos do poder, mais especificamente a partir de lições em um sentido ritualístico, de modo a compreender como podem indicar modernas práticas de subjetivação nas infâncias. Demonstramos na análise, a partir do *corpus* de: 1) lições para empresariar-se; 2) lições de talentos: ritual como sequência/mecanismo de concorrência; 3) lições para ver-se empreendedor: tecnologia de autorreflexão; 4) lições do modelo: tecnologia da história de vida; e 5) lições para se virar sozinho: tecnologia da autonomia. Sendo assim, evidenciamos como a governamentalidade neoliberal, por intermédio da cultura do empreendedorismo, está materializada nos enunciados dessas lições, e podem indicar o governo das condutas das crianças na atualidade, ou ainda, como essas lições podem modular as crianças, direcionando-as para que sua própria vida se confunda com um empreendimento que se deve gerir. Nessa perspectiva, nosso trabalho propõe uma reflexão para que se

possa compreender o que está ocorrendo hoje na educação, em especial nos artefatos curriculares voltados às infâncias para criar/moldar infâncias-empresa. Dito de outro modo, buscamos compreender outras formas de governo da infância, a partir de práticas discursivas do campo pedagógico, em nosso tempo presente.

Palavras-chave: governamentalidade neoliberal; artefatos curriculares; infância; modos de subjetivação.

ABSTRACT

This thesis, conducted in the Graduate Program in Education at UFPE, in the Teacher Training and Pedagogical Practice core, entitled 'Curricular Artifacts as Technologies of Neoliberal Governmentality: Lessons for the Entrepreneurship of Childhood,' investigates discursive practices materialized in contemporary curricular artifacts and how these can act in the governance of childhood for the purpose of entrepreneurship. In this work, curricular artifacts are understood as a materiality that composes the biopolitical apparatus: school, whose educational lessons engendered by technologies of power and of the self, rituals, and strategies operate from a neoliberal rationality. Therefore, our research is inscribed in the articulations between the governance of childhood, neoliberal governmentality, and self-entrepreneurship. The analysis in this thesis text focused on the study of the governance of childhood and how, through the discourse of entrepreneurship, which we consider one of the important operators of neoliberal governmentality, the entrepreneurship of childhood can be produced. The study aims to elucidate statements that trace back to the discursive memory of a way of being childhood-as-business, as well as to analyze the discursive practices of the governance of childhood that constitute a neoliberal rationality put into operation, based on the analyzed curricular artifacts: manual and textbook. With the theoretical-analytical framework of the discussions by Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto, Sylvio Gadelha, Maria Bujes, and Sílvia Gallo, it was possible to understand and analyze curricular artifacts as potential producers of subjectivation, operating and manufacturing a childhood-as-business in the field of education. Our corpus comprised the 'Young Entrepreneur Manual,' material elaborated by the ESAG KIDS Extension Program at the State University of Santa Catarina. And the student textbook titled 'Making it Happen: Entrepreneurial Powers,' developed by a multidisciplinary team under the coordination of Professor José Dornelas, one of Brazil's leading experts in entrepreneurship. In our analysis, we used the methodological framework of the archeo-genealogical approach of Foucauldian studies. The analysis problematizes curricular artifacts in their productive effects of power, but specifically, from lessons, in a ritualistic sense, how these can indicate modern practices of subjectivation in childhood. We demonstrated in the analysis, based on the corpus of lessons: 1) lessons for self-entrepreneurship; 2) lessons of talents: ritual as a

sequence/mechanism of competition; 3) lessons to see oneself as an entrepreneur: technology of self-reflection; 4) lessons from the model: technology of life history, and 5) lessons to turn oneself alone: technology of autonomy. Thus, we highlight how neoliberal governmentality, through the culture of entrepreneurship, is materialized in the statements of these lessons and can indicate the governance of children's conduct in contemporary times, or how these lessons can modulate children, directing them to merge their own lives into an enterprise that must be managed. From this perspective, our work proposes a reflection to understand what is happening today in education, especially in curricular artifacts, aimed at childhood, to create/mold childhood-as-business. In other words, understanding other forms of childhood governance, based on discursive practices in the pedagogical field, in our present time.

Keywords: neoliberal governmentality; curricular artifacts; childhood; modes of subjectivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – sonhando acordado.....	78
Figura 2 – selos de missão cumprida.....	80
Figura 3 – missão mão na massa 4	81
Figura 4 – missão mão na massa 5	82
Figura 5 – O aprendiz sozinho	98
Figura 6 – Seja um professor 4.0	100
Figura 7 – A pirâmide das necessidades de Maslow	132
Figura 8 – Empreenda da Escola pequeno-burguesa	157
Figura 9 – Feira do pequeno empreendedor da Escola classe operária	157
Figura 10 – Lição 53.....	160
Figura 11 – <i>Show</i> de talentos.....	162
Figura 12 – Lição 114.....	164
Figura 13 – Antônio, sempre com ideias inovadoras.....	165
Figura 14 – Lição 56.....	168
Figura 15 – Lição 158 Figura 16 – Lição 149.....	170
Figura 17 – Missão se vira sozinho 5	171
Figura 18 – Lição 55.....	175
Figura 19 – Lição 162 Figura 20 – Lição 163.....	178
Figura 21 – Desafio “A quem eu admiro”	180
Figura 22 – Apresentação da lição.....	183
Figura 23 – Lição: garçom da própria vida	184
Figura 24 – Lição: exemplos de autonomia.....	186
Figura 25 – Lição: fases de uma ideia.....	189
Figura 26 – Missão Se vira sozinho 2	191

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Relação poder/saber	45
Esquema 2 – Escola/formação escolar como estratégia biopolítica.....	58
Esquema 3 – Modelo analítico de inspiração nos estudos de Foucault	83
Esquema 4 – Dois polos do biopoder em Foucault (1988).....	86
Esquema 5 – O enunciado reitor e suas derivações	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo ...93

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ANED	Associação Nacional do Ensino Domiciliar
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração Escolar
ANPED	Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESAG	Escola Superior de Administração e Gerência
IFA	Instituto Fazendo Acontecer
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola sem Partido
PEGN	Pequenas Empresas & Grandes Negócios
PL	Projeto de Lei
RCN	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SBEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
Scielo	Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica <i>On-line</i>)
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	ESCOLA E O TEMPO PRESENTE: FABRICAÇÃO, GOVERNO DE SI / DO OUTRO E O MODELO DE GERENCIAMENTO EMPRESARIAL ...	28
2.1	ESCOLA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES, GOVERNO DE SI E DO OUTRO	30
2.2	AGENCIAMENTO/REDUÇÃO DA ESCOLA AO MODELO DO GERENCIALISMO EMPRESARIAL COMO INSTRUMENTALIZADORA DA EMPREGABILIDADE	52
2.3	FERRAMENTAS ANALÍTICAS.....	59
2.4	O MANUAL ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO: ARTEFATOS CURRICULARES COMO ELEMENTOS DA CENA RITUALÍTICA.....	66
2.4.1	Manual escolar: da arte artesanal e individual ao livro de ensino	68
2.4.2	Livro didático: o objeto cultural complexo e específico da escola.....	73
2.5	ESQUEMA DO MODELO ANALÍTICO	82
3	GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: OPERAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL	84
3.1	GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: O MODELO EMPRESA	84
3.2	GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E OS EFEITOS NA/PARA EDUCAÇÃO	95
4	A INFÂNCIA-EMPRESA	104
4.1	EMPRESARIAMENTO DA INFÂNCIA: OS JÁ DITOS ALINHAVANDO O DISCURSO DA CRIANÇA-MICROEMPRESA	119
4.1.1	Psicologia humanista: como deve se conduzir/ser uma infância-empresa.....	121
5	RACIONALIDADE NEOLIBERAL E LIÇÕES PARA UM EMPRESARIAMENTO DA INFÂNCIA.....	136
5.1	ESTRATÉGIA, MECANISMO E PROCEDIMENTO: OPERAÇÕES DE CONTROLE E REGULAÇÃO DE UM MODO DE SER INFÂNCIA-EMPRESA	136
5.2	LIÇÕES PARA EMPRESARIAR-SE: TECNOLOGIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL	154

5.2.1	Lições de talentos: ritual como sequência / mecanismo de concorrência	160
5.2.2	Lições ver-se empreendedor: tecnologia da autorreflexão	167
5.2.3	Lições do modelo: tecnologia da história de vida.....	176
5.2.4	Lições “se vira sozinho”: tecnologia da autonomia.....	181
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
	REFERÊNCIAS	198

1 INTRODUÇÃO

E esse ir adiante é no sentido de examinarmos as mudanças que agora estão ocorrendo, seja nas e com as práticas escolares, seja nas relações entre a educação escolarizada e essas novas e estranhas configurações que está assumindo o mundo contemporâneo [...]

(Veiga-Neto, 2000, p. 181)

O texto a seguir é um segundo convite que faço aos leitores desta tese para mergulharmos em práticas discursivas que permeiam o campo da educação e os modos de subjetivação. O primeiro convite/mergulho foi em minha dissertação, intitulada “Observação e Registro no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos”, na qual refletimos sobre discursos da observação e registro que atravessam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também problematizamos tais discursos em sua condição de visibilidade e de enunciabilidade e como estavam implicados na produção de subjetividades dos sujeitos da EJA. Em nossa análise, que incidiu sobre o livro de ocorrência, demonstramos como esses objetos atuavam sob a forma de um mecanismo do campo documentário escolar e produziam efeitos de verdade sobre os sujeitos.

Este texto de tese caminhou em uma direção diferente. Está voltado para as infâncias, enquanto segmento da população sobre o qual o meu interesse diz da minha atuação profissional como professora da Educação Infantil da rede pública. Este início é feito para situar os leitores e dizer um pouco dessa difícil, intensa e importante mudança e escolha de objeto e campo empírico nesta pesquisa de doutorado. De todo modo, nas duas pesquisas, sempre estive interessada em compreender modos de subjetivação a partir de arquivos, na perspectiva foucaultiana.

Na presente pesquisa, analisei artefatos curriculares contemporâneos como práticas discursivas de governo da infância com fins ao empresariamento. Dito isso, estamos compreendendo esses artefatos/documentos como arquivos na compreensão de Michel Foucault, isto é, um conjunto de disposições que em determinado tempo-espço histórico, regido por certas regras e funcionamentos, forma sistemas de enunciados.

É importante ressaltar que prática discursiva na perspectiva foucaultiana não significa a atividade ligada a uma pessoa, ou seja, não é um ato de fala, formulação

de frases, nem uma ação concreta de um indivíduo de pronunciar discursos, mas, segundo Foucault (2008a, p. 217), “toma corpo em técnicas e efeitos”. Isso significa dizer que, para o autor, prática discursiva se refere a todo o conjunto de enunciados que estão sob determinadas regras e investidos da relação saber/poder, constituindo-se ou mesmo se modificando a partir da ação desses mesmos enunciados, devido ao seu duplo caráter de judicativo e veridicativo. “Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar” (Veiga-Neto, 2007, p. 93). Lemos e Júnior (2009), em trabalho apresentando sobre a trajetória da abordagem genealógica em Foucault, consideram que:

As práticas discursivas são concebidas como instituições, pois têm uma realidade material e disparam efeitos, tais como: lutas, processos de servidão e dominação; jogo de palavras composto de perigos e de relações de poder, produção de saberes e difusão destes em espaços institucionais, captura das ações em regimes de força, domesticação da multiplicidade em arquivos de uma escrita biográfica e o estabelecimento de relações entre acontecimentos díspares (Lemos; Júnior, 2009, p. 356).

Nessa direção, isso quer dizer que o olhar sob esses materiais desenvolvidos e efetivados na escola, enquanto uma prática discursiva materializada, passa a ser desnaturalizado, percebido em um quadro de relações de poder e saber e em suas condições de possibilidade. Nessa direção, a escolha por essa temática e pelos artefatos curriculares que convidam infâncias a empresariar-se se justifica por conta da possibilidade de compreender quais os efeitos da governamentalidade neoliberal na maneira de governar hoje a infância. Isto é, uma outra forma de problematizar o campo da infância e compreender práticas discursivas que constituem uma racionalidade neoliberal posta em funcionamento. Logo, nossa pesquisa está inscrita nas articulações entre o governo da infância, a governamentalidade neoliberal e empreendedorismo de si.

Sobre as articulações que perpassam este trabalho, é importante ressaltar que realizamos uma pesquisa sobre o estado de produção do conhecimento, nos seguintes portais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica *On-line* – Scielo), Google Acadêmico e Periódicos Capes, com os seguintes descritores: I) governamentalidade, II) neoliberalismo, III) infância, e IV) empreendedorismo. Foram encontrados oito trabalhos, que ora tangenciavam a temática, ora dela se

aproximavam, analisando artefatos pedagógicos e/ou culturais por uma outra percepção e interpretação teórica-metodológica. São eles:

I) *Governamentalidade neoliberal, infâncias e educação: reflexões sobre a nova linguagem da aprendizagem*, dos autores Jenerton Schütz e Maria Simone Schwengber (2019), texto que problematiza a governamentalidade neoliberal e sua relação com o controle e a regulação das populações infantis, como também os rebatimentos no campo da educação. Para os autores, o governo da infância tem como pressuposto três condições: o consumo infantil, a concorrência individual e as intervenções educacionais cada vez mais precoces na infância, o que é considerado por eles um sequestro da infância, como também urgências regidas pelo neoliberalismo.

II) *Pensamento e Infância: práticas da Educação Infantil em tempos de interesse*, da autora Gabriela Venturini (2019). Nessa dissertação, a pesquisadora analisou, a partir de três importantes documentos da Educação Infantil brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010 e Base Nacional Comum Curricular/2018), o conceito de pensamento e suas implicações para a relação entre infância e pensamento. A autora observou a força das práticas discursivas desses materiais, que, apesar de garantirem direitos, operam o pensamento como resolução de problemas sob uma lógica de reconhecimento, com uma lógica neoliberal do interesse que vai se movendo para um interesse individual do sujeito empreendedor de si e de uma sociedade do desempenho.

III) *Construção da Infância Empreendedora: comunicação, consumo e ludicidade nos discursos sobre empreendedorismo para crianças*, do autor Fernando Matijewitsch (2018). Esse trabalho de dissertação se aproxima da nossa pesquisa em relação aos discursos produzidos sobre empreendedorismo para crianças, no entanto o autor os trata enquanto objetos do discurso social e os analisa a partir de uma proposta metodológica formada pelos procedimentos da Grounded Theory e da Análise de Discurso de linha francesa da Eni Orlandi, procurando reconhecer os modelos de conduta da sociedade empreendedora para as crianças.

IV) *Infância e Maquinarias*, tese da autora Maria Isabel Edelweis Bujes (2001). Esse trabalho é importante no terreno das discussões em que nossa pesquisa se insere. A referida tese examinou as relações entre infância e poder, a partir de uma

analítica de governo da infância, tomando como referência o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN). A autora apresenta tecnologias políticas e as racionalidades de governo, assim como destaca o RCN como um dispositivo de produção da verdade com fins de organizar, disseminar e controlar o saber que permeia as instituições de Educação Infantil.

V) *Governamentalidade (Neo)liberal e instituição de uma infância empreendedora*, de Sylvio Gadelha (2010). O artigo trata como a governamentalidade neoliberal, mais propriamente a cultura do empreendedorismo, vem investindo na população infantil, a partir de valores e competências enaltecidos na teoria do Capital Humano. O autor argumenta como é justificada nessa literatura a submissão da infância ao empreendedorismo, como, por exemplo, na pedagogia empreendedora escrita por Dolabella, em que se tem o enunciado de que as crianças são empreendedoras natas ou os enunciados de sustentabilidade.

VI) *O discurso sobre a criança feliz: o governo da população infantil brasileira*, da autora Roberta Medeiros (2018). A dissertação investiga práticas discursivas no campo da primeira infância, buscando discutir relações de poder e saber que atravessam o corpo e a vida da população infantil brasileira. O trabalho utilizou os discursos legais: a Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016, que versa sobre as políticas públicas para a primeira infância, e o Decreto Presidencial Nº 8.869, de 5 de outubro de 2016, que institui o Programa Criança Feliz. Foi a partir desse *corpus* que foram apresentados os sentidos de fabricação de identidades infantis e as implicações de processos de formação da criança como capital humano de uma sociedade empreendedora neoliberal.

VII) *Empreendedorismo e infância: um estudo sobre a materialização do discurso neoliberal*, do autor Miguel Silva dos Santos (2019). O trabalho de conclusão de curso possui cunho teórico, versando sobre o neoliberalismo enquanto discurso e o empreendedorismo enquanto materialização do discurso neoliberal. O autor realizou sua análise a partir de reportagens sobre empreendedorismo e infância, e apontou que o neoliberalismo produz o fenômeno do empreendedorismo infantil como a única alternativa viável, e para isso quer formar um comportamento específico nas crianças.

VIII) *Empreendedorismo, infância e celebridades: análise dos discursos do empreendedorismo para crianças*, dos autores Vander Casaqui, Fernando Matijewitsch e Camila Brandão Simurro Figueiredo (2019). O artigo trata a cultura empreendedora não como uma atividade econômica, mas enquanto instância ligada

às práticas sociais, aos comportamentos, às prescrições morais e ao mercado de ideias em torno do empreendedor como modelo paradigmático atual. Com a análise de discursos do empreendedorismo voltado às crianças, evidenciou-se que a diversidade dos modos de ser criança é interpelada pelo modo de ser empreendedor.

Como pudemos perceber, o nosso trabalho está inserido nos debates que animam essas pesquisas, no entanto está implicado com artefatos curriculares contemporâneos que circulam em escolas brasileiras, vendo-os como práticas discursivas engendradas a partir da governamentalidade neoliberal para produzir o empresariamento de infâncias. Sendo assim, justificamos a pertinência da presente tese para se compreender outras formas de governo da infância, a partir de práticas discursivas do campo educacional, em nosso tempo presente.

Nesse momento, apontaremos algumas noções que são cruciais para a compreensão do nosso trabalho, como os conceitos de governamentalidade e neoliberalismo. Neste texto de tese, a governamentalidade é um conceito importante, pois é entendida como formas de conduzir condutas e de conduzir-se a si mesmo. Em nosso estudo, abordamos os modos pelos quais se governa a criança para determinados lugares numa cultura e numa/para determinada sociedade e como ela mesma se governa, como também os limites em que se dão essas ações de governo.

Primeiramente, compreender o neoliberalismo, a partir das contribuições de Foucault (2008b, 2008c), é enxergá-lo para além de ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado, é entendê-lo como maneira de ser e estar no mundo. Autores como Dardot e Laval (2016); Veiga-Neto (2000, 2011); Lopes (2011); Costa (2009); Pizolati (2020); e Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) refletiram sobre as articulações entre neoliberalismo, educação, governamentalidade neoliberal e subjetivação, e nos ajudaram a compreender essas discussões.

Para este momento inicial, é importante pontuarmos algumas contribuições acerca do neoliberalismo numa perspectiva foucaultiana e que aprofundaremos posteriormente em nosso trabalho:

- 1) Na lógica neoliberal a liberdade deve ser constantemente produzida e consumida sob a forma de competição, aliás, a competição é o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo.

2) O que importa para o neoliberalismo não é mais a troca de mercadorias, mas o consumo. E nesse sentido, a empresa precisa ser uma grande catalizadora de inovação e invenção, que possa vencer a competição.

3) Se fabrica um novo modelo de sujeito, chamado por Dardot e Laval (2016) de sujeito empresarial, sujeito neoliberal ou neossujeito. É aquele que vai realizar investimentos em si mesmo para ser competitivo. Ele tem total envolvimento consigo mesmo. É o sujeito das metas e resultados que trabalha para sua própria eficácia, que intensifica ao máximo seus esforços, como se essa conduta partisse dele próprio.

4) No jogo neoliberal, a educação é um elemento estratégico para garantir uma forma de vida que exige de cada sujeito formação e capacitação constante para poder empreender-se. Isto é, a educação funciona, para essa nova governamentalidade, como um investimento em que a acumulação permitiria o aumento da produtividade para as empresas e para os sujeitos. Nesse sentido, em termos educacionais, como afirma Veiga-Neto (2011, p. 38), “ao invés de a escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades”

Se é na escola onde aprendemos a ver o mundo, a ver a nós mesmos e ao outro, aprendemos a sentir, agir, falar e pensar de uma determinada forma. É na escola, também, que devemos cumprir algumas regras, que dizem respeito àquilo que é aceitável ou não, considerado normal ou anormal. Aqueles(as) cujos comportamentos e/ou cujas atitudes, por exemplo, estão fora dessas regras serão julgados(as) e reconhecidos(as) como estudantes indisciplinados(as), problemáticos(as), indesejáveis. Em última instância, a escola produz um verdadeiro projeto sobre o sujeito, em que seu principal objetivo é conduzi-lo a um certo modo de ser. Portanto, é nessa instituição que se investe desde a infância na produção de condutas, corpos, gestos e pensamentos.

A partir dessas dimensões iniciais, esta pesquisa volta-se às infâncias do nosso tempo, ou mais especificamente às crianças. Talvez essas crianças atuais não sejam mais, ou não apenas, aquelas que não correspondam a um bom comportamento, ou mesmo, as que não conseguem prestar atenção à aula ou realizar suas atividades. Todavia, inscritas sob a governamentalidade neoliberal, seriam aquelas que não são competitivas o suficiente para se tornarem líderes, pois não seriam flexíveis o suficiente para adaptarem-se a variadas situações do cotidiano, não conseguiriam gerir suas emoções para serem produtivas e terem bons desempenhos, e não

possuiriam autocontrole para resolverem seus problemas controlando seus impulsos, sem que as frustrações e emoções atrapalhassem o cotidiano e a produtividade escolar. Em última análise, a criança do nosso tempo seria aquela que deve se tornar empresária de si, desde a mais tenra idade.

Nessa direção, nossa pesquisa quer responder, entre outras inquietações, quais seriam as práticas discursivas no campo educacional e da/na escola com fins de regular e controlar a conduta das crianças para serem ajustadas ao perfil de empreendedoras de si? Isto é, intentamos compreender o que vem ocorrendo hoje na educação, em especial nos artefatos curriculares, voltados às infâncias para criar/moldar infâncias que se empreendem. E quais os discursos que atravessam/produzem a subjetividade dos infantes na/para a lógica neoliberal, constituindo-os em nossa contemporaneidade?² Desse modo, temos como **objetivo geral**, compreender de que maneira a governamentalidade neoliberal se materializa na prática discursiva de artefatos curriculares, com fins de constituir uma “infância-empresa”.³ Já os **objetivos específicos** são: I) analisar quais tecnologias, estratégias, mecanismos e rituais, por meio das lições, são engendrados nos artefatos curriculares voltados para a infância, a partir do discurso do empreendedorismo; II) demonstrar o cenário discursivo e quais os interdiscursos são acionados nesses materiais que podem incitar um modo de ser infância-empresa; III) refletir sobre quais racionalidades estão implicadas nas práticas discursivas de governo da infância-empresa.

O texto de tese está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre a escola, visto que a consideramos um lugar ainda importante em nosso tempo como essa instituição que produz certos modos de ser e de viver no

² Contemporaneidade em nosso trabalho é entendida como esta nossa época atual, que, conforme Alfredo Veiga-Neto (2018), pode ser resumida em três caracterizações: 1) crescente descrédito pela (*soi disant*) boa e firme racionalidade moderna; 2) crescente clareza de que as verdades são construídas socialmente e, portanto, sempre relativas aos processos culturais que as estabelecem como verdades verdadeiramente verdadeiras; 3) radical transformação nas nossas percepções e representações espaço-temporais e nos usos que fazemos do espaço e do tempo; 4) economização ampla e profunda de todas as atividades sociais, isto é, a invasão e supremacia dos jogos econômicos em todas as esferas da vida humana (Veiga-Neto, 2018, p. 38).

³ O conceito de infância-empresa foi cunhado nesta tese a partir do arcabouço teórico estudado para a construção da pesquisa. Tal noção diz respeito às infâncias cujas formas de existir são continuamente fabricadas, moldadas, controladas, interpeladas e dirigidas pela cultura da empresa. Dito de outro modo, o corpo e a vida da população infantil são atravessados por um empresariamento generalizado, sendo integralmente orientados pela racionalidade neoliberal. Isto é, uma infância que não podemos mais separar da forma de empresa.

mundo. Na segunda seção, refletimos sobre os novos contornos que estão sendo efetivados na escola contemporânea. Nesse sentido, fomentamos o debate no qual a escola que encontramos em nossos dias, para além das práticas disciplinares, agregou outras tecnologias que tornaram possível às instituições escolares dos nossos dias estarem em convergência com as demandas deste tempo de biopolítica. Na última seção desse primeiro capítulo, apontamos como se dará o caminho investigativo do nosso trabalho, em que iremos considerar a conceitualização que emerge da perspectiva analítica arqueogenealógica de Foucault.

No segundo capítulo desta tese, intitulado “Governamentalidade neoliberal: operações no campo educacional”, compreendemos o sistema neoliberal e algumas das suas dimensões, a partir das contribuições de Foucault, como também refletimos a respeito dos desdobramentos da educação em nosso presente que estão engendrados em uma determinada forma de governamentalidade neoliberal. Em outras palavras, buscamos compreender qual a relação dessa governamentalidade neoliberal com as práticas que funcionam hoje no campo da educação e na escola como condutas de constituição de infâncias-empresas.

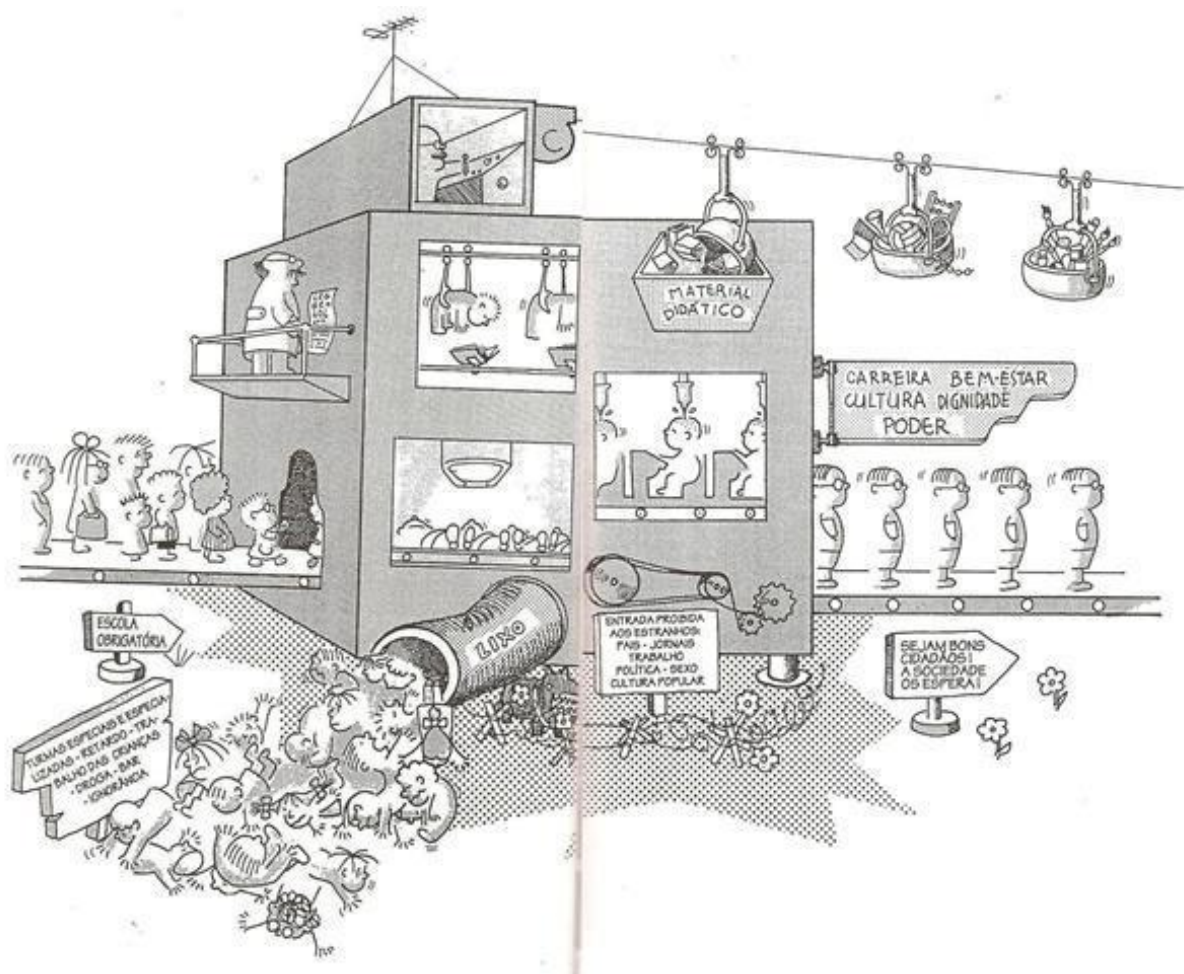
No terceiro capítulo, realizamos uma incursão sobre o governo da infância e a forma como a partir do discurso do empreendedorismo, que consideramos um dos importantes operadores da governamentalidade neoliberal, o empresariamento de infâncias pôde ser produzido. Dito de outra forma, abordaremos de que maneira se governa hoje a infância para se produzir uma “infância-empresa”. Na primeira seção desse capítulo, fizemos um percurso para tratar das condições de emergência e com quem o discurso da criança empreendedora de si se associa. Já na segunda seção, tratamos dos enunciados da psicologia humanista que possuem movimentos de captura (dizeres), que na relação poder/saber incidem na constituição da infância-empresa/criança-microempresa.

O quarto e último capítulo apresenta a análise da pesquisa que sustenta a tese. Apontamos, a partir do arcabouço analítico legado por Michel Foucault, como a governamentalidade neoliberal, através do discurso do empreendedorismo, nas tramas do campo educacional e mais propriamente da escola, pode produzir um modo de ser: infância-empresa. Elegemos para esta pesquisa o *Manual do Empreendedor Mirim*, um livro elaborado pelo Programa de Extensão ESAG KIDS, da Universidade do Estado de Santa Catarina; e o livro didático, do aluno, intitulado *Fazendo acontecer: poderes empreendedores*, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, sob a

coordenação do professor José Dornelas, um dos grandes especialistas brasileiros em empreendedorismo. Nesses artefatos, investigamos quais tecnologias (técnicas de poder e de si, matérias-primas das estratégias biopolíticas), estratégias e mecanismos estão sendo operados para que as diversas infâncias sejam capturadas, convocadas, incitadas e interpeladas a empresariar-se. Na terceira seção desse último capítulo, refletimos sobre as condições que possibilitam ao discurso do empreendedorismo apresentar-se com força nas escolas brasileiras, a partir dos seus artefatos curriculares. Já nas subseções desse último capítulo, apresentamos alguns tipos de lições que operam através de rituais, tecnologias e mecanismos que foram evidenciados nos artefatos curriculares analisados. Tais lições podem indicar determinadas estratégias da governamentalidade neoliberal para a produção da infância-empresa.

Nessa direção, a leitura desta tese propõe ao leitor uma reflexão sobre a governamentalidade neoliberal, através do discurso do empreendedorismo, nas tramas do campo educacional, e na forma como podem indicar uma produção de subjetividades infantis: crianças empreendedoras de si. Sendo assim, em nosso trabalho, há o esforço analítico de compreender o que está ocorrendo hoje na educação, em especial nos artefatos curriculares voltados às infâncias para criar/moldar infâncias-empresas.

2 ESCOLA E O TEMPO PRESENTE: FABRICAÇÃO, GOVERNO DE SI / DO OUTRO E O MODELO DE GERENCIAMENTO EMPRESARIAL



“A grande máquina escolar” – In: TONUCCI, 1997.

Neste capítulo, iremos nos debruçar sobre a escola, a escola desta sociedade, a escola que consideramos ser um lugar ainda importante em nosso tempo. E a partir dela, iremos pensar como essa instituição produz certos modos de ser e de viver no mundo, ou seja, como ela pode operar na constituição de subjetividades que a sociedade considera necessárias.

Inicialmente, compreenderemos que a escola nem sempre existiu como a conhecemos hoje, pois emergiu enquanto uma invenção recente da modernidade, cujo objetivo era a disciplinarização dos corpos. Ainda no cenário da modernidade, refletiremos sobre a pedagogia e práticas pedagógicas, haja vista serem noções importantes para o nosso trabalho, por entendermos que a pedagogia se coloca como único discurso válido quando o assunto é educação, e mais propriamente, enquanto

discurso verdadeiro, captura a infância e passa a produzir saberes sobre a criança para defini-la como aluna e qualificá-la.

Sobre prática pedagógica, pensaremos nela como produtora e mediadora de certas formas de ser dos sujeitos, isto é, o que acontece nas aulas, a partir da prática pedagógica pode produzir e capturar a relação do sujeito com ele mesmo, transformando a experiência de si. Nesse sentido, para esta primeira seção, é importante pontuarmos, no caso da nossa pesquisa, que é a partir/ também/ na/da escola que práticas pedagógicas são materializadas. Mais adiante do nosso trabalho, apontaremos como práticas pedagógicas podem operar como tecnologias da governamentalidade neoliberal e seus efeitos na constituição da criança empreendedora de si. Em última instância, o discurso pedagógico, que inclui também a prática pedagógica, a respeito do qual estamos refletindo, é aquele que se apresenta com finalidade de delinear e normatizar o que é e como deve ser a educação e a escola, do mesmo modo como devem ser professores(as) e alunos(as).

Abordaremos de forma breve a escola moderna, que investiu sobre os corpos dos sujeitos para torná-los dóceis e úteis. Em seguida, adentraremos no debate do “empalidecimento” da escola como grande instituição disciplinar, tendo em vista que há na escola contemporânea uma atualização das formas de dominação e produção de subjetividades.

Na segunda seção, refletiremos sobre os novos contornos que estão sendo efetivados na escola contemporânea. Fomentaremos o debate sobre o fato de que a escola que encontramos em nossos dias, para além das práticas disciplinares, agregou outras tecnologias através das quais é possível às instituições escolares dos nossos dias estarem em convergência com as demandas deste tempo de biopolítica. Em outras palavras, pensaremos sobre a escola do nosso tempo, articulada a uma agenda neoliberal, em que há uma entronização da empresa como uma instituição-modelo, ou, mais propriamente, uma redução da escola ao modelo do gerenciamento empresarial.

Na última seção deste primeiro capítulo, apontaremos como se dará o caminho investigativo do nosso trabalho, em que iremos considerar a conceitualização que emerge da perspectiva analítica arqueogenealógica de Foucault.

2.1 ESCOLA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES, GOVERNO DE SI E DO OUTRO

[...] não se trata de pensar a escola apenas como produzida pela sociedade em que ela se insere, mas, também e ao mesmo tempo, de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade.

(Veiga-Neto, 2008, p. 142).

Ao longo dos anos, o vocábulo escola passou por alguns percursos de significados, no entanto, já era usado pelos gregos – na língua dos helenos, *skholê* tinha significado de descanso, lazer, tempo livre, estudo, ocupação de um homem com ócio. Na língua latina, encontra-se como *schòla/scholae*, significando “lugar nos banhos onde cada um espera a sua vez; ocupação literária, assunto, matéria; escola, colégio, aula; divertimento, recreio” (Escola, 2023, n.p.). Observa-se que, no dicionário da língua portuguesa, escola, entre algumas das suas definições, caracteriza-se como uma instituição ou estabelecimento público ou privado que tem por finalidade ministrar ensino coletivo; um conjunto de professores, alunos e funcionários de uma instituição de ensino; e prédio ou construção onde funciona essa instituição (Ferreira, 2004).

A escola é, entre muitos outros aspectos, um espaço de conflitos, afetos, disputas e aprendizagens cotidianas. Por ela, diariamente, passam diferentes tipos de sujeitos, crenças, valores e estéticas. Nesse espaço, que hoje entendemos como um dos lugares importantes da educação, esse lugar de direito e possibilidade de um futuro e de vida melhores, passou ao longo do tempo por mudanças em seu processo histórico, no que diz respeito à forma de ensinar e aprender, e à própria forma do que se considera importante e necessário para a educação dos sujeitos.

Nesse lugar, considerado por muito tempo como espaço marcante do “aprender ou o local “privilegiado” do saber, crianças, adolescentes e jovens socializam-se com seus pares e grupos, aprendendo a conhecer melhor a si mesmos, seu próprio corpo, o corpo do outro, os limites e as possibilidades, assim como a lidar com diferenças e semelhanças, nesses momentos de interação. Nos encontros e desencontros diários, esses sujeitos aprendem desde muito cedo e até mais tardiamente sobre quem são eles mesmos, o outro e o modo como podem e devem ser na escola.

É relevante também pontuar nesta seção que, no período da pandemia que vivenciamos recentemente, o papel da escola para sociedade foi revitalizado. Com a pandemia de covid-19, as escolas foram fechadas e um cenário completamente inusitado e incerto se instalou. Famílias, professores(as) e crianças teriam que se

“reinventar”, a partir de uma tela de celular, computador ou *tablet*, que eram os únicos meios que poderíamos utilizar para a comunicação/interação na quarentena. As aulas *online* foram um grande desafio na Educação Infantil, uma vez que professores(as) teriam que fazer desses encontros virtuais momentos de aprendizagem e de afeto junto às crianças. O artigo desenvolvido por Maldonado e Santos (2023), intitulado *Pedagogias do presente em tempos de pandemia e a urgência de tecer elogios à escola*, evidencia, a partir das narrativas de professoras, que a aprendizagem das crianças ficou muito a desejar.

Sem o corpo e a alma presentes no mesmo espaço-tempo, sem o olho no olho, sem aquele momento mágico em que a porta se fecha e as professoras criam situações que geram o interesse e a atenção dos estudantes, a democratização de saberes ficou muito prejudicada. Como garantir que a educação acontecesse se as crianças não tinham acesso à internet, não tinham equipamento adequado, não tinham o espaço-tempo necessário para que o tempo-livre alcançasse seus corpos e os constituísse? (Maldonado; Santos, 2023, p. 457).

Foi comum ver, em reportagens e em textos das redes sociais, famílias preocupadas com as crianças “presas” em casa sem saberem lidar com o novo contexto pandêmico e de forma reiterada exaltando a escola como espaço fundamental. O período da pandemia evidenciou a escola ainda como “a única instituição capaz de garantir a democratização de tempo livre, democrático e igualitário. Por isso, dizemos que agora, mais do que nunca, é necessário tecer elogios à escola...” (Maldonado; Santos, 2023, p. 461).

Mesmo diante de diversos desafios e problemáticas da escola, não há dúvida de que essa instituição, em se tratando de mundo moderno e na contemporaneidade, possui a centralidade nos processos educativos. Mesmo no final do século XX, com o início da globalização, período em que foi alvo de críticas e elogios, a escola não deixou de ser considerada uma instituição indispensável para a sociedade. Isto é, quando pensamos em educação em nossos dias, é incontornável pensar em escola, mas nem sempre a escola que pensamos e vivemos hoje foi assim.

Primeiramente, é importante pontuarmos que escolas ou colégios existiam antes, mas não da forma como conhecemos hoje. Na Idade Média, por exemplo, a escola estava destinada a um grupo restrito de clérigos, e as diferentes idades eram agregadas em um mesmo espaço. Outro exemplo está nos colégios jesuítas, em que as crianças de 6 até 12 anos podiam iniciar na instituição, sendo agrupadas a partir do seu nível de conhecimento do latim. Mais adiante, as crianças maiores eram

separadas dos pequenos por razões morais e de disciplina. Para Varela e Álvarez-Uría (1992), a escola enquanto instituição de socialização privilegiada é uma invenção recente. Os autores apontam que

De fato, a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones em princípios do século XX convertendo os professores em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para tornar efetiva a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 68).

No estudo de Maria Hilsdorf (2006), a escola moderna tem seu “nascimento” no século XVI com os colégios de humanidades, em que se tinha uma tradição dos mestres humanistas dos séculos XIV e XV. A autora esclarece que essas instituições marcaram uma ruptura com o currículo instituído em universidades, pautado no *trivium* e no *quadrivium*⁴ e com as concepções teocêntricas medievais. Dessa maneira, inicia-se um ensino guiado pelo movimento humanista, como também sua organização baseada na separação de alunos que estudavam os mesmos conteúdos.

Certamente, a maquinaria escolar de hoje não equivale à dos séculos anteriores. Nessa perspectiva, é importante destacar, como já afirmavam Varela e Álvarez-Uría (1992), que a escola, em suas pretendidas universalidade e eternidade⁵, continuou existindo como uma instituição tão natural quanto a própria vida. No entanto, nem sempre a escola existiu. Foram necessárias condições históricas para o seu aparecimento como a conhecemos hoje. Sem dúvida, essa instituição está atrelada ao projeto histórico chamado modernidade.

Aqui, é importante ponderarmos que modernidade em nosso trabalho não corresponde a um período histórico precisamente datado, mas compreende um período em que o homem foi colocado e pensado no centro, em um certo *éthos* em que tudo começa e recomeça de novo permanentemente, ou mais propriamente “uma

⁴ Na Idade Média, o *trivium* e o *quadrivium* correspondiam à forma como o ensino era organizado. O *trivium* incluía gramática, retórica e dialética. Já o *quadrivium*, geometria, aritmética, astronomia e música. A divisão entre ambos não era apenas formal: havia uma profunda divisão da natureza das disciplinas. No *trivium*, tinha-se por objetivo disciplinar a mente, as leis, às quais obedeciam o pensar e o expressar do seu pensamento. Já no *quadrivium*, ensinava-se sobre o funcionamento das coisas. Seu papel era tornar conhecidas as realidades externas e suas leis, leis dos números, leis do espaço, leis dos outros etc. (DIEL, 2017, p. 411).

⁵ Na esteira dessa mesma compreensão, está aquilo que René Schérer (2009 *apud* Gallo; Carvalho, 2017) intitulou de “dispositivo pedagógico”. Para o filósofo, na modernidade, a força desse dispositivo se espalhou por todo o sistema social, isto é, pedagogizou primeiro a escola e depois operou uma pedagogização nas outras instituições, de tal maneira que, não importa o que façamos, a escola seguirá atuando. É esse dispositivo que garantiu a universalização com o espírito do século XVIII.

maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa” (Foucault, 2005, p. 342).

De forma simplificada, a modernidade percorre alguns momentos. No primeiro deles, a modernidade inicia-se com a negação radical da transcendência e das representações e valores sagrados da medievalidade, em relação aos aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais. Sendo assim, nesse início, ser moderno implicou, no Renascimento, a destruição das “relações com o passado e [a declaração da] imanência do novo paradigma do mundo e da vida” (Hardt; Negri, 2003, p. 92). É justamente, essa ênfase na imanência que os autores chamam de primeira modernidade. Já nos Quinhentos, se estabelece a segunda modernidade, uma contrarrevolução movida por poderosas e conservadoras forças políticas e religiosas, que se organizaram contra a ação do pensamento secular, como também através de uma nova estética e práticas de vida renascentista interessadas em reinstaurar a transcendência medieval. A segunda modernidade, como bem diz Veiga-Neto, refere-se a uma ordem que

quer vencer o acontecimento, a vontade quer vencer o desejo, a administração quer vencer o imprevisível. Isso tem a ver com a secularização e humanização do tempo: perdendo a sacralidade com que era experienciado e compreendido ao longo da Idade Média, o tempo é deixado agora nas mãos dos homens, donos do seu próprio destino. E, por serem donos de si, são também responsáveis por si mesmos (Veiga-Neto, 2008, p. 143).

Na segunda modernidade, transcendente e laica, é que vemos também as condições de possibilidade para a invenção das metanarrativas modernas, a exemplo das figuradas pelo Iluminismo, quase dois séculos após. É também importante ressaltar, conforme explica Veiga-Neto (2008), que, mesmo diante da vitória da transcendência, na segunda modernidade, a imanência sempre esteve à sombra e assombrando a transcendência. Para o autor, ser moderno significa estar diante desse conflito/crise entre as forças imanentes e o poder transcendente que objetiva restaurar a ordem.

A modernidade, compreendida nos termos de Michel Foucault, caracteriza-se em cinco sentidos, sendo um período histórico que vai do final do século XVIII até os nossos dias. No sentido político, inicia-se com a Revolução Francesa, e do ponto de vista filosófico, começa com Kant. Em *As palavras e as coisas*, percebe-se uma determinação epistêmica da modernidade. Foucault caracteriza a modernidade como

a época do homem, o homem como uma invenção da modernidade. Já em *Vigiar e punir* e *A vontade de saber*, nota-se a modernidade equivalente à normalização. No último sentido, que aparece no artigo *Que é o Iluminismo?*, atribui-se ao termo “modernidade” um sentido mais de atitude do que como de período da história. Logo, como observamos, para Foucault tudo está relacionado ao critério adotado para compreender a modernidade, não é uma inconsistência teórica ou imprecisão histórica (Castro, 2016).

Ao longo da modernidade, a escola se constituiu como uma maquinaria social e cultural, ou seja, “como um grande conjunto de ‘máquinas’ que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental” (Veiga-Neto, 2008, p. 142). Nessa direção, para atender ao projeto da sociedade moderna, alguns requisitos eram necessários a fim de fazer essa maquinaria funcionar. Entre eles, pensou-se, para essa sociedade, pelo menos idealmente, que se constituísse como igualitária, fraterna e democrática (Sibilia, 2012). Isso quer dizer que se pretendia educar todos os cidadãos para estar em conformidade com o projeto da modernidade, e isso incluiria alfabetizar cada habitante, instruir todos em relação aos cálculos, “em suma, um conjunto de aprendizagens úteis e práticas, que foram substituindo uma multidão de dogmas e mitos sem respaldo científico ou cuja inutilidade se tornava flagrante” (Sibilia, 2012, p. 17). Um outro aspecto que marca a revolução da modernidade no que diz respeito à difusão de um projeto educativo é a formação de sujeitos políticos por meio de uma perspectiva do Estado. Pretendia-se formar indivíduos livres, ao mesmo tempo, dentro de um contorno institucional, dentro de um padrão de civilidade. Na modernidade, esses tipos de sujeitos “era tanto a fonte quanto o efeito do princípio democrático que postulava a igualdade perante a lei” (Sibilia, 2012, p. 23). Os indivíduos apoiavam-se em duas instituições formativas: família e escola. Ambas consolidaram e difundiram esse projeto educativo da modernidade e se encarregaram de formar os cidadãos do amanhã.

Para contemplar esse projeto, um grande emblema está no percurso dessa maquinaria: a disciplina. Foucault, ao descrever o funcionamento da sociedade moderna, no final do século XVIII, aponta a modernidade como correspondente à disciplina, ou mais propriamente à disciplinarização dos corpos.

A frase de Immanuel Kant, em sua obra *Sobre a Pedagogia*, no capítulo da introdução (“Enviam-se em primeiro lugar as crianças para a escola não com a

intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecerem tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena”)⁶, constitui-se, segundo Alfredo Veiga-Neto (2000, p. 9), como um dos marcos discursivos fundadores da escola moderna, isto é, “o fato de que ele talvez tenha sido o primeiro a caracterizar, formalmente, a escola moderna como a grande instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis”. Podemos pensar nessa educação moderna “como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo”. Isto é, a escola como uma tecnologia de época (Sibilia, 2012, p. 13).

[...] Ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco como as ideias de criança, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas mas também passíveis de historicidade. Ao contrário: o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço temporal concreta e identificável (Sibilia, 2012, p. 16).

Nessa direção, a escola inventada na modernidade tem o objetivo prioritário, como apontado pelo filósofo Kant há mais de duzentos anos, de converter através da disciplina a animalidade em humanidade. A função da instituição escolar, nesse caso, seria humanizar esse animal (“dominar a barbárie”), disciplinando-o para modernizá-lo, para em seguida torná-lo um bom cidadão, isto é, para Kant, além da disciplina e da instrução, era necessário promover a “civildade”, ou seja, saber que a lei existe e que precisa ser respeitada. O texto do filósofo alemão merece nossa atenção pelo que revela da instituição escolar como a conhecemos, assim como o imbricamento entre a educação formal e a disciplina como sustentáculos do Iluminismo.

Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade. E, enquanto instituição, ela constituiu-se como uma condição de possibilidade para a invenção dos saberes pedagógicos (Veiga-Neto, 2008, p. 142).

Como destaca o autor, no palco da modernidade, além dos inventos da maquinaria escolar, há, do mesmo modo, as condições de possibilidade para a emergência de práticas e saberes pedagógicos. Como exemplo do pensar pedagógico

⁶ Cf. KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996, p. 16

moderno há a obra *Didática Magna*⁷, de Jan Amos Comenius (1592-1670), cujos ditos perpetuam-se até hoje como força mobilizadora de saberes e definem uma certa forma de atuação docente, uma certa maneira de conduzir a educação e a infância através da escolarização e da prática pedagógica. Esses saberes na época nem eram intitulados de pedagógicos, nem mesmo traduziam a compreensão que hoje temos da pedagogia.

É importante observarmos que a modernidade pedagógica⁸ tem suas especificidades em relação à modernidade num sentido mais amplo, enquanto fenômeno cultural, social e histórico. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 157), “as relações entre a Modernidade e a pedagogia não são de causa e efeito, mas de implicação mútua. Elas, obviamente, não são a mesma “coisa”, nem, tampouco, carregam o resumo uma da outra [...]”. Isso significa dizer que possuem uma relação de rebatimento mútuo. As duas emergiram na ruptura secularizadora que deixaria para trás os modelos medievais de viver, ensinar, pensar, ver o mundo e se relacionar com o conhecimento.

Sobre a pedagogia, campo de tensões, crises, articulações e tradições, há uma diversidade de conceituações, discrepâncias de datação a respeito da sua emergência⁹ e a ideia (não consensual) de que se refere majoritariamente ao modo de ensinar, ou mesmo à reflexão de teorias, modelos e técnicas para melhorar a educação. Autores como Selma Garrido Pimenta (2011, 2006); Dermeval Saviani (2008, 2007); Maria Franco (2008) e José Libâneo (2010; 2001) consideram a

⁷ O pesquisador argentino Mariano Narodowski em seu texto *El paradigma comeniano*, considera a *Didática Magna* como obra “[...] fundante, totalizadora, completa y universalizante” (Narodowski, 2013, p. 1) da Pedagogia moderna.

⁸ O autor Crislei Custódio compreende que a periodização da modernidade pedagógica teve início na passagem do século XVIII para o século XIX. Para ele, baseado em Noguera-Ramírez (2011), o desenvolvimento da pedagogia enquanto campo do saber e a sua modernidade se estabelecem a partir da virada paradigmática ocorrida com o *Emílio*, de Rousseau. Não é a obra em si mesma que assume esse caráter instituinte, mas as implicações rousseauianas no discurso pedagógico (Custódio, 2016).

⁹ Como exemplo dessas datações divergentes, para os historiadores canadenses Gauthier e Tardif (2010), a pedagogia nasceu efetivamente no século XVII, e traz algo novo no que diz respeito ao ensino: o método, isto é, a Pedagogia com objetivo de conduzir o ensino e como prática de controle e ordem social, assim como, para atender a demanda de escolarização. Já para os autores Veiga-Neto e Lopes (2010), a pedagogia se estabeleceu na Europa há no máximo quatrocentos anos e de lá se dispersou pelo resto do mundo. Outros autores datam essa emergência no século XVIII ou até mesmo no século XIX, quando a Pedagogia começou a ter formas mais sistematizadas e hierarquizadas. Para o nosso trabalho, essas demarcações bem definidas não interferem no debate aqui proposto, na medida em que estamos mais interessados em compreendermos a Pedagogia enquanto um discurso do verdadeiro, sobre o que se pensa, se diz e se faz em educação.

Pedagogia uma ciência que tem como objeto de estudo a educação, ou seja, defendem o estatuto da Pedagogia¹⁰, grafada com inicial maiúscula, que se apresenta como disciplina, como um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos. Libâneo, em seu artigo que versa sobre o que é a Pedagogia, resume-a, definindo que:

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (Libâneo, 2001, p. 10).

Em um caminho diferente, autores como Winch e Gingell (2007) e Gauthier e Tardif (2010) tratam a Pedagogia como método de ensino, isto é, o melhor procedimento para ministrar aulas, com o objetivo de estabelecer o regimento de toda a organização da vida escolar.

Henry Giroux (1995) expande o conceito de pedagogia para além de domínios de metodologias e de técnicas. O autor compreende a “pedagogia como uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente” (Giroux, 1995, p. 100).

Na obra de Irecê Beltrão (2000), aproximamo-nos das suas definições quanto à Pedagogia, haja vista que a abordagem se refere a um discurso sobre a educação, isto é, como um saber “que funciona como ciência”. Para a autora, enquanto discurso científico, a Pedagogia se coloca como único discurso válido quando se trata do seu objeto (educação). “Fazem parte de seu discurso as teorias pedagógicas, bem como as prescrições de como, por que e para que se deve organizar o trabalho pedagógico na escola e no sistema educacional” (Beltrão, 2000, p. 35).

Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação

¹⁰ No debate desta seção, não iremos explorar a discussão do estatuto da Pedagogia. Ainda que se trate de questão importante, não corresponde aos objetivos que precisam ser refletidos aqui.

pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo. Reitera-se, assim, Pedagogia como prática social, que oferece/impõe/ propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político (Franco, 2016, p. 537).

Foucault, em *O Governo de Si e dos Outros* (2010), pontuou que a questão da Pedagogia estaria ligada à formação e conduta das almas, isto é, trata-se de um saber que deverá dirigir, pelo exercício do seu poder, os outros. Eis a provocação de Foucault (2010, p. 179): “Mas, antes mesmo de aconselhá-la, como se deve formar a alma do Príncipe para que ela possa ser acessível a esse discurso verdadeiro que será necessário lhe dirigir durante todo o exercício do seu poder?”. A Pedagogia deverá assumir uma responsabilidade, realizar um trabalho de “conversão” para guiar os outros.

Para ilustrarmos essa compreensão, Flávio Brayner (2014) argumenta que o “surgimento” do discurso pedagógico estaria na alegoria platônica da caverna. É justamente nos detalhes dessa alegoria onde praticamente se definiu a Pedagogia. De forma breve, na alegoria, havia homens acorrentados no interior de uma caverna e um deles consegue se libertar e, ao voltar do passeio à luz exterior, ele tenta convencer os outros a também se libertarem, mas eles, por sua vez, preferem permanecer na condição na qual se encontravam. Para o autor, essa “alegoria se trata, de um desses fundamentos discursivos que forneceram à educação uma profunda e duradoura legitimidade secular” (Brayner, 2014, p. 568).

A metáfora que revela uma travessia do mundo da alienação para a luz também traz alguns pontos importantes para refletirmos sobre como opera a Pedagogia: 1) há um discurso sobre a carência do outro (alienado, irracional, cego); 2) há alguém que pronuncia essa carência (aquele que é qualificado por um saber que o diferencia dos outros, em nosso caso, poderemos citar o professor, o mestre); 3) Esse alguém promete uma saída para a luz (há uma promessa de realizar a travessia para tornar-se necessariamente melhor, tornar-se homem) (Brayner, 2014).

Nessa direção, em nosso trabalho, a Pedagogia será compreendida como um discurso sobre a educação e de condução da criança, que pretende prescrever e normatizar, tendo como principal objetivo instituir um outro pedagogizável. Esse outro precisa ser transformado/convertido da sua condição atual para alcançar um outro lugar.

[...] a pedagogia é também o campo discursivo do qual emanam as orientações para a condução desse outro e no qual são definidas as capacidades e saberes necessários àquele que será o condutor ao longo do processo de formação. É nesse sentido que a pedagogia se caracteriza, sobretudo, como um discurso que, ainda que assuma traços descritivos da realidade escolar e do aluno, versa sobre como deve ser a educação, como se deve ensinar, como deve agir o professor, como deve ser a escola, como o aluno deve aprender, dentre outras prescrições. Assim, seja na forma didática ou teórica, o discurso pedagógico é, em geral, um discurso que objetiva preceituar os modos de condução da criança no decorrer de sua educação (Custódio, 2016, p. 24).

A partir do momento em que a infância¹¹ é inventada pela modernidade, há a sua “captura” pelo saber pedagógico com seu estatuto de cientificidade. Isto é, esse saber-poder (Pedagogia), que tem a infância como seu objeto – enquanto discurso verdadeiro, um campo científico – na modernidade passaria a produzir discursos que envolveriam estudos e acumulação de saberes sobre “a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências” (Resende, 2019, p. 130). Essa Pedagogia moderna, em sua preocupação “diferenciada” com a educação e os cuidados das crianças, produziria, assim, a partir de saberes que se ligam a mecanismos de poder, uma subjetividade infantil moderna, ou seja, é a criança-aluno sob o olhar da Pedagogia.

Narodowski (2001) trata da relação intrínseca entre Pedagogia e infância, ou mais precisamente, do saber científico-pedagógico objetivando a infância, assumindo-a como a sua própria justificativa, seu elemento principal de interesse, de maneira que sem infância a Pedagogia não é possível.

La pedagogía, entendida como disciplina humana, encontró su justificación en el concepto mismo de infancia, pero también constituyó el campo de lo real que al discurso pedagógico le pertenece y en el que debe actuar educando, disciplinando, instruyendo, desarrollando. La infancia generó un campo de conocimientos que la pedagogía construyó pero, a la vez, es un cuerpo (el cuerpo infantil, el cuerpo del adolescente) depositario del accionar específico de la educación escolar (Narodowski, 2001, p. 19-20).

Nessa perspectiva, à medida que a pedagogia se volta para a infância produzindo um discurso com as “credenciais qualificadas”, cujo objetivo é definir a criança como aluno e qualificá-la, ou nas palavras de Narodowski (2001, p. 20) “La pedagogía, entonces, sitúa esta infancia dentro de una institución escolar. Convierte al infante en alumno”. Ela também constrói uma ideia de infância. Logo, a criança

¹¹ Esboçaremos a infância enquanto invenção da modernidade no terceiro capítulo.

produzida a partir da modernidade – diante das prescrições normativas, baseadas no conhecimento científico – precisa ser educada, deve ser colocada na condição de aluno(a), ou seja, precisa e deve estar na escola.

Dessa forma, a pedagogia sobre a qual estamos refletindo em nossa pesquisa, trata-se de um conjunto de formulações discursivas que reflete e propõe a “prática educativa no que se refere aos métodos e técnicas de ensino, aos processos educativos e sujeitos que os compõem e, por fim, aos princípios e fins que orientam a ação formativa” (Custódio, 2016, p. 56). Ainda dentro do discurso pedagógico, é importante elucidarmos a noção de prática pedagógica no cenário educacional, cujos sentidos e significados podem se modificar a partir da perspectiva teórico-epistemológica, isto é, o “conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui à prática” (Franco, 2016, p. 536).

A prática pedagógica pode ser entendida como parte de um processo social mais amplo. Ela envolveria uma dimensão educativa, porém não se restringiria apenas ao espaço escolar, mas se estabeleceria na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens. Um outro entendimento, mais específico na cena escolar, é expresso pelas atividades desenvolvidas no cotidiano, e ao que Verdum (2013) adjetiva como “dialógica”, na medida em que essas atividades são construídas por professor e aluno. Na mesma linha, Fernandes (1999, p. 159) afirma que prática pedagógica é uma

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Franco (2016) argumenta que a prática pedagógica se estabelece para além da didática, mas envolve outras articulações, como a formação docente, os espaços-tempos escolares, as perspectivas e expectativas do docente, as seleções da organização do trabalho docente. Outra articulação importante é apontada pelas autoras Caldeira e Zaidan (2010), sobre a relação da prática pedagógica com a concepção de Pedagogia, como também da prática docente. Para eles,

a prática pedagógica não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir e reconstruir

novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Como ocorre em um determinado contexto, pressupõe limites e possibilidades. Nesse sentido, a prática pedagógica se apresenta em constante estado de tensão (Caldeira; Zaidan, 2010, p. 22).

Nessa direção, Franco (2016) define que as práticas pedagógicas são aquelas que se estruturam para responder a determinadas expectativas educacionais requeridas por uma certa comunidade social. Nesse sentido, elas se organizam e se desenvolvem “em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva” (Franco, 2016, p. 536). Já Therrien e Carvalho (2009) compreendem essa prática como um campo de investigação e de saber do fazer docente. Refere-se, assim, a um campo teórico-metodológico que objetiva compreender o modelo segundo o qual essas práticas são estabelecidas, assim como os saberes e sentidos por elas produzidos.

Sob uma outra perspectiva, e com a qual nos alinhamos, estão os estudos de analítica foucaultiana desenvolvidos por Larrosa (2011, p. 51), que trata a prática pedagógica como produtora e mediadora de “certas formas de subjetivação nas quais se estabeleceria e se modificaria a experiência que a pessoa tem de si mesma”. Esse processo, no qual técnicas de classificar e de dividir produzem formas diversas de ser e de dizer, de comportar-se, de ver-se, de relacionar-se, constitui, em verdade, procedimentos nos quais se revelam os efeitos de poder que normalizam as formas de ser dos sujeitos. Para Larrosa, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas, seja de educação moral, de educação de adultos ou de filosofia da educação, teriam uma similaridade entre si: sempre produzem e capturam a relação do sujeito pedagógico consigo mesmo, com o objetivo de transformar a experiência de si. Nessa produção da experiência de si, o sujeito oferece “seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas” (Larrosa, 2011, p. 43).

Prática pedagógica em nosso trabalho assumirá, assim, a compreensão de um discurso com vontade de verdade. Tais discursos de verdade se constituem em complexas práticas, com suas técnicas específicas, que atuam sobre o sujeito. Atualmente, de acordo com Foucault (2016, p. 27), “encontramos esses modelos de conduta investidos, embalados no interior, é claro, da grande, da grossa, maciça

prática pedagógica. É a prática pedagógica que veicula grande parte dessa instrução da existência”. Em última instância, a prática pedagógica tem um caráter constitutivo e regulativo dos sujeitos da educação, Tomaz da Silva (2005) considera que ela se constitui como um dos exemplos das muitas práticas que o poder disciplinar opera.

Nesse sentido, o discurso pedagógico, que inclui também a prática pedagógica, sobre o qual também estamos refletindo, é aquele que se apresenta com finalidade de delinear e normatizar o que são e como devem ser a educação e a escola. Assim, reflete sobre o que pode e deve ser ensinado, quem é e como precisa ser o docente e o discente, como e o que se deve ensinar. E dentro desse discurso pedagógico, entendemos a escola como uma instituição designada a “executar” a pedagogia, isto é, a escola sendo capaz de produzir subjetividades para um mundo que deixava para trás as formas de vida medievais.

O interesse deste capítulo não é traçar uma perspectiva genealógica da escola moderna, até porque esse trabalho já foi brilhantemente realizado pelos autores Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría, na obra *Arqueologia de la escuela*¹². No entanto, pretendemos refletir sobre a escola como um notável lugar destinado a produzir corpos e subjetividades, tendo em vista que “de todas as instituições disciplinadoras é a escola que possui a maior abrangência, pois é no interior dessa instituição que os indivíduos deverão passar a maior parte das horas de formação, até que estejam prontos para a vida adulta” (César, 2004, p. 53).

Nessa direção, iremos espiar a escola com Foucault: iremos imergir nesse lugar, a partir do que ele chamou de “diagnóstico do presente”, mas evitando a formulação de verdades universais e sensíveis ao compreender uma determinada perspectiva que está assumindo esse espaço. Assim, adotaremos a postura defendida por Sampaio (2021, p. 88):

[...] pensar sobre o que significa, hoje, dizer o que se diz da/na escola requer o cuidado em não tornar este ponto de vista em um *único* ponto de vista, pois, no “jogo do próprio jogo”, cada sociedade possui seu próprio regime de verdade. Isso implica em flagrar um universo político e econômico atuantes nos discursos da escola.

Para mergulharmos nessa escola, é importante lembrarmos que, no período em que tivemos o processo de universalização da instituição escolar, entre os séculos

¹² Cf. VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid. Espanha: Ediciones La Piqueta, 1993.

XIX e XX, constituiu-se também uma nova história da educação escolarizada no mundo ocidental. Essa escola institucional e disciplinar¹³, que também conhecemos hoje, não foi iniciada de maneira repentina, mas é datada do final do século XVIII e não rompe com todas as práticas escolares anteriores. Ao contrário, já a partir do século XVII, foram aparecendo gradativamente diferentes práticas disciplinares não apenas nas instituições educacionais, mas em quartéis, hospitais, prisões, fábricas e asilos, espaços que Foucault chamou de instituições de sequestro.

Essas diferentes práticas disciplinares, que não ficaram restritas às escolas, para Foucault (2013), têm como fim a construção de sujeitos ágeis, organizados, eficientes, produtivos, úteis, submissos e dóceis. É importante lembrar que, na perspectiva foucaultiana, como bem diz Matos (2002, p. 36), a disciplina:

Estabelece, de certa forma, uma relação de consentimento e sujeição entre quem controla e quem é controlado. É fortalecida pela punição aos que se desviam, para que aprendam a observar a inadequação às regras, sentindo que cometeram uma falta grave. O castigo funciona também para servir de exemplo aos demais. E, assim, como existe o castigo, também há a recompensa para os que seguem as regras.

O tipo de poder chamado por Foucault de disciplinar desenvolveu-se irregularmente no contexto dos séculos XVII e XVIII. Revel (2005) nos lembra que o poder disciplinar não teve sua origem nesses séculos, mas se encontra há muito tempo nos conventos, nas forças armadas, nos exércitos. Todavia o que Foucault procurou compreender é como esse tipo de poder se tornou, num determinado momento, fórmula geral de dominação. O autor frequentemente refere-se a esse tipo de poder utilizando o termo disciplinas, por se tratar de várias técnicas, utilizadas por diferentes instituições sociais – inclusive a escola – que promovem o disciplinamento.

As disciplinas, compreendidas na perspectiva foucaultiana, são apresentadas como uma anatomia política sobre os corpos individuais, cujo efeito principal é a produção de indivíduos. Para Revel (2005, p. 36), “essa anatomia política investe então sobre as escolas, os hospitais, os lugares de produção, e mais geralmente sobre todo espaço fechado que possa permitir a gestão dos indivíduos nos espaços, sua repartição e sua identificação”. Isso significa dizer que há um investimento sobre o

¹³ Essa escola disciplinar, assim como as outras instituições de sequestro, correspondem a um período histórico que Foucault (2013) denominou de sociedade disciplinar. Para o autor, a sociedade disciplinar coincide com a modernidade, pois o disciplinamento é marca registrada da modernidade. Nessa nova organização da sociedade, são criadas tecnologias que interpelam o corpo, subtraindo o máximo de força e docilidade.

corpo, em uma perspectiva de moldá-lo, aperfeiçoá-lo, treiná-lo e educá-lo para que se torne dócil e útil.

Dócil, no sentido de diminuição máxima das resistências. Um corpo que possa ser manipulável, moldável. E útil no que se refere à busca máxima da eficiência e da rentabilidade das forças do corpo. Para isso o corpo precisa ser treinado, classificado, corrigido. Nessa direção, as disciplinas permitem um “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade e utilidade” (Foucault, 2013, p. 133).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que não visa somente ao crescimento de suas habilidades, nem a incremento de sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil ele for, e inversamente (Foucault, 2013, p. 133).

Para Foucault, o modelo disciplinar que expressa o grau máximo dos procedimentos disciplinares foi o panóptico, modelo arquitetônico idealizado por Jeremy Bentham, que era composto por uma construção em anel dividida em várias celas. Cada cela tinha duas janelas: uma para o interior, que se referia à janela da torre, e outra que dava para o exterior. E no centro havia uma torre com um vigia. Essa torre era vazada por largas janelas que davam vistas para toda a parte interna do anel. Revel fala desse lugar de enclausuramento,

onde os princípios de visibilidade total, de decomposição das massas em unidades e de sua reordenação complexa segundo uma hierarquia rigorosa permitem submeter cada indivíduo a uma verdadeira economia do poder” [...], isto é, um espaço caracterizado, de uma parte, pelo enclausuramento e pela repressão dos indivíduos, e, de outra, por um abrandamento do funcionamento do poder (Revel, 2005, p. 36).

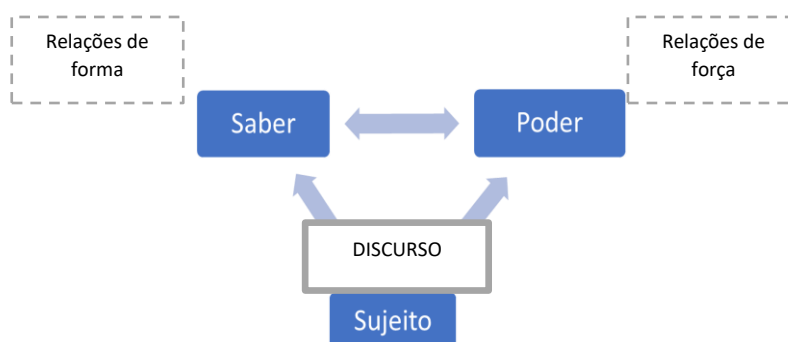
Foucault (2013), ao analisar esse modelo, afirmava ser um dispositivo de visibilidade que permitia ver constantemente o objeto visível (o louco, o doente, o condenado, o operário ou um escolar). Não apenas ver, mas o próprio objeto visível, nesse dispositivo, estaria imerso em um estado consciente e permanente de visibilidade: o ver-se, o que, para Foucault (2013), é exatamente esse par (ver e ser visto), aspecto através do qual se assegura o funcionamento do poder disciplinar.

O panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (Foucault, 2013, p. 194).

O poder disciplinar descrito por Foucault visa elevar ao máximo a docilidade e a utilidade dos indivíduos. Dito de outra forma, as disciplinas funcionam como uma espécie de maquinaria do poder, fabricando indivíduos dóceis e úteis, em que “o corpo de cada um é posto em movimento a partir de uma rede de poderes e saberes” (Ratto, 2007, p. 116).

As disciplinas estão atravessadas pelas relações de poder e saber, incitando posturas, desempenhos. Dessa forma, o poder¹⁴ se associa de modo articulado ao saber – entendendo saber como uma construção histórica, que produz verdades que se instauram e se revelam em um conjunto de práticas discursivas e não discursivas – e alcança os sujeitos nos seus gestos, atitudes e corpos. Foucault considera que o poder e o saber são dois lados de um mesmo processo. Poder (relações de força) e saber (relações de forma) se entrecruzam no sujeito a partir dos discursos. Dito de outra forma, o poder opera pelo saber, ou o poder produz saber (Veiga-Neto, 2007).

Esquema 1 – Relação poder/saber



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse ponto, é importante pensarmos o que a disciplina representa em sua positividade, isto é, o que ela é capaz de produzir em termos de efeitos – na escola – em nosso caso. No interior da escola, a disciplina não apenas investiu e investe sobre

¹⁴ No que diz respeito ao poder, assim como em relação ao saber, não encontramos propriamente uma teoria em Foucault. Para ele o poder “não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividindo, envolvido numa prática divisória que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo quanto em relação aos demais” (Foucault, 2009). Nessa direção, essas forças, que ele chama de poder, não se constituem em algo que emane de um centro, logo, o Estado e as instituições não são fontes centrais do poder. Nessa direção, Deleuze (1991, p. 79) sintetizou as teses foucaultianas sobre o poder: a) não é essencialmente repressivo; b) ele se exerce antes de se possuir; c) passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes.

os corpos dos sujeitos, através de técnicas que tomam esse corpo para ordená-lo no sentido de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo) (Veiga-Neto, 2007). Entretanto, a disciplina opera na submissão dos conhecimentos, o que a autora César (2004), baseada em artigo de Julia Varela, chama de escolarização dos saberes.

A disciplinarização dos saberes, ou a pedagogização dos conhecimentos, consistiu em uma operação de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, uma operação moralizadora que não só atingiu os corpos, mas também os conhecimentos a serem ensinados. Assim, a escola disciplinar não distinguiu mais entre corpo e conhecimento, praticando uma moralização de ambos na medida que o seu objetivo era a produção de um determinado sujeito (César, 2004, p. 54)

A pedagogização dos conhecimentos se constitui em um exercício de ordenação e controle do saber, o que para consolidação da educação moderna foi fundamental. Isso implica dizer que para a escola disciplinar não havia distinção entre corpo e conhecimento, já que o objetivo era a produção de um determinado sujeito. Se antes os conhecimentos eram entendidos como verdadeiros ou não, no século XVII, passam a ser divididos entre morais e amorais, “em uma operação que classificou, hierarquizou e excluiu conhecimentos em nome da produção de uma subjetividade normalizadora” (César, 2004, p. 54). Assim, os conhecimentos e os bons costumes andavam quase de maneira indissociável.

Nessa direção, para César (2004, p. 52), “o surgimento da ideia de disciplina, tanto como delimitação do conhecimento como controle do corpo no espaço e no tempo escolar, foi o que possibilitou o surgimento da escola disciplinar na modernidade”. Dito de outra forma, a instituição escolar atravessa o sujeito, em termos de defini-lo, seja pelas relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual compreende a aprendizagem e transmite o saber. Portanto, a escola passa pelas relações de saber-poder-sujeito para produzir um certo tipo de subjetividade, como também silenciar e/ou apagar outros tipos.

Para a autora César (2004), mesmo após dois séculos do aparecimento das práticas pedagógicas disciplinares e dos discursos educacionais, um aspecto fundamental que configurou a escola moderna foi a ideia de uma ordem pedagógica. Para ela a ordenação dos alunos por idade e por grau de conhecimento foi a grande invenção educacional.

É interessante observarmos que atualmente, quase quatrocentos anos depois dos primeiros inventos, ainda se utiliza o mesmo termo “disciplina” para caracterizar

tanto a ordem corporal quanto a classificação disciplinar dos saberes, as disciplinas da grade curricular. Também podemos perceber que alguns dos princípios das técnicas disciplinares descritas por Foucault permeiam, ainda hoje, nossas escolas. Em vista disso, não estamos querendo simplesmente transpor a obra *Vigiar e Punir* para o nosso tempo-espço, sem levar em consideração as transformações sociopolíticas da nossa contemporaneidade.

Considerando o lugar que cada aluno(a) ocupa em sala (uma cadeira para cada aluno, um aluno para cada cadeira), vemos que cada estudante deverá estar visível, localizável, em algum ponto que possa ser observado(a) em todos os seus gestos, para que, assim, possa ser classificado(a), comparado(a), registrado(a) e avaliado(a). E nesse lugar deverá desenvolver todas as atividades diárias em um tempo determinado, sem conversas, gracejos ou distrações. Da mesma maneira, nas rodas de conversa da Educação Infantil, em que se tem esse espaço de estabelecimento de diálogos, ideias, debates, relatos e vivências em um círculo no qual se encontram o(a) professor(a) e o grupo de crianças, o(a) docente se coloca de maneira estratégica, podendo observar todos e cada um(a) a um só tempo. Usa, assim, um olhar que pode esmiuçar e avaliar cada fala, cada comportamento. Em última instância, é possível refletir que alguns princípios das técnicas disciplinares estão em práticas consideradas libertadoras, ou até mesmo em alguns métodos que colocam as crianças como protagonistas de suas ações no espaço educativo. Como nos lembra Gore (2011) em seu artigo, até mesmo as práticas pedagógicas consideradas progressistas e emancipatórias não têm nenhum efeito garantido. A autora argumenta que “não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência” (Gore, 2011, p. 15).

Diante do exposto, é relevante compreender um outro debate que compõe essa temática: trata-se da crise da escola enquanto instituição disciplinar. Autores como Deleuze (1992); Veiga-Neto (2000); Prata (2005); César (2004); Foucault (2006); César e Duarte (2009); Ferrari e Dinali (2012) fazem reflexões sobre um possível esgotamento dessa escola moderna.

Foucault (2006), em uma conferência de 1978, reflete sobre os limites da sociedade disciplinar, afirmando que “a disciplina, que era eficaz para manter o poder, perdeu uma parte de sua eficácia. Nos países industrializados, as disciplinas entram em crise” (Foucault, 2006, p. 268). Deleuze (1992), compreendendo os limites dos

quais Foucault estava tratando, explicita, em um ensaio, que essa crise se estabeleceu com a segunda Guerra Mundial como contestação dos modos de confinamento.

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. Controle é o nome que Burroughs [o escritor Anthony Burroughs] propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo. Paul Virilio também analisa sem parar as formas ultra-rápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. [...] Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos (Deleuze, 1992, p. 219).

Deleuze (1992) trata os confinamentos das disciplinas como moldes produtores de subjetividades; já os controles são uma modulação, ou seja, uma moldagem que pode ser transformada continuamente, produzindo uma situação flexível da subjetividade como chave do controle, a exemplo das fábricas, prisões e escolas, que hoje se transformaram em empresas. No que se refere às escolas, Deleuze demonstra em seu ensaio como se caracterizam pelas “formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade” (Deleuze, 1992, p. 225). Dito de outra forma, há uma substituição da formação básica pela formação permanente ou continuada. Ao contrário da sociedade disciplinar, onde não se parava de começar, na sociedade de controle nada se termina. Um exemplo é o ensino a distância, que dispensa a arquitetura escolar, tão fundamental para os processos de disciplinarização. Outro exemplo muito pertinente, citado por César (2004), são os Ciclos de Aprendizagem que trazem a ideia de que não se termina nada, nem mesmo o ano escolar. Para a autora,

As práticas pedagógicas vão se transformando e sendo adaptadas à ideia da Empresa Escolar; essas práticas, sejam elas novas ou reapropriadas, na maioria das vezes em termos de uma reciclagem de práticas pedagógicas progressistas e revolucionárias, podem ser observadas tanto no discurso pedagógico oficial quanto nas práticas cotidianas escolares, como as

avaliações continuadas, as reformas curriculares baseadas na ideia de transversalidade, entre outras (César, 2004, p. 118)

Hardt e Negri (2001 *apud* Prata, 2005), inspirados nas hipóteses deleuzianas, afirmam que na modernidade as instituições ocuparam um lugar diferente do que ocupam hoje. Os autores argumentam que antes os indivíduos passavam ao longo de suas vidas por várias instituições linearmente e era por elas formados. Os territórios eram bem delimitados, havia diferença entre o interior e o exterior das instituições, como também cada função era definida para elas. Desse modo, para os autores, as instituições disciplinares estão em crise, pois o modo da produção da subjetividade na contemporaneidade não se dá mais dessa forma.

A crise significa, em outras palavras, que hoje os cercados que costumavam definir o espaço limitado das instituições foram derrubados, de modo que a lógica que funcionava principalmente dentro das paredes institucionais agora se espalha por todo terreno social. Interior e exterior estão se tornando impossíveis de distinguir (Hardt; Negri, p. 216 *apud* Prata, 2005, p. 112).

Agrupando-se às análises de inspirações deleuzianas, Michel Hardt esclarece que a sociedade de controle pode também ser entendida como uma intensificação das disciplinas, e por essa razão mesmo ainda podemos evidenciar os resquícios que estão vivos em nossa sociedade. O autor, argumenta que a sociedade de controle aboliu os muros que enquadravam os sujeitos nas instituições de sequestro.

A crise contemporânea das instituições significa que os espaços fechados que definiam o espaço limitado das instituições deixaram de existir, de maneira que a lógica que funcionava outrora, principalmente no interior dos muros institucionais, se estende, hoje, a todo campo social. [...] Os muros das instituições desabaram, de modo que se torna impossível distinguir fora e dentro. Não se deveria pensar que a crise da família nuclear tenha acarretado um declínio das forças patriarcais; pelo contrário, os discursos e as práticas que invocam os valores da família parecem investir todo o campo social. A crise da prisão significa igualmente que as lógicas e técnicas carcerárias se estenderam, progressivamente, a outros campos da sociedade. A produção da subjetividade na sociedade imperial de controle tende a não se limitar a lugares específicos (Hardt, 2000, p. 369 *apud* César, 2004, p. 119).

Alinhamo-nos a esse pensamento, pois compreendemos que a escola contemporânea ainda é uma instituição disciplinar. Embora, como nos lembra Veiga-Neto (2000), vivendo hoje um certo “empalidecimento”, diferente de outrora quando era a grande instituição disciplinar. Podemos dizer que se trata de um enfraquecimento das técnicas disciplinares, ao mesmo passo em que há um aprimoramento, uma atualização nas formas de dominação e produção de subjetividades. Como bem diz Veiga-Neto (2000), talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica, porque o próprio mundo se tornou uma imensa e

contínua máquina panóptica, a exemplo das sofisticadas tecnologias eletrônicas de vigilância e documentação. O autor também expõe que uma das características da pós-modernidade é a proliferação de situações em que, desde o nascimento, somos atravessados por diferentes dispositivos, instituições e técnicas de informação, de subjetivação e de disciplinamento.

Em nossa atualidade, embora estejamos passando por intensas transformações, e a escola também faz parte desse cenário, não devemos desconsiderar a importância da educação escolar hoje, principalmente, como espaço onde se constituem processos de subjetivação. De acordo com os autores Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 5):

A nossa época, mais do que em qualquer outro momento na história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, a “espetacularização”, o risco e o controle sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o *locus* em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação.

Para Ramos do Ó (2009), desde o século XVIII, o trabalho realizado nos corpos e consciências vem sendo desenvolvido não apenas pela família e comunidade, mas, sobretudo, por instituições relacionadas com a normalização dos sujeitos, a exemplo da escola.

[...] a escola aparece de forma fundamental, principalmente, porque seu campo disciplinar abrange a formação desde a infância, de forma que, se há um correlato entre a infância e o comportamento desviado do jovem ou do adulto, se há um correlato entre o que se foi na infância e o crime do adulto, é a escola a instituição disciplinar por excelência e encarregada de, no governo dessa infância, produzir no jovem e no adulto um comportamento desejável e socialmente ajustado. Assim é na escola e no governo da infância que se formará o caráter e se produzirá o comportamento normalizado, ou que é na falha da educação e do governo da infância que resulta o comportamento desviado, o crime ou a sexualidade desajustada (Danelon, 2019, p. 228).

Nessa direção, acreditamos que a escola, embora não sendo a única, nem a mais importante instituição disciplinar em nosso tempo, ainda carrega fortes heranças modernas, funcionando desde o século XVIII como uma instituição capaz de moldar, produzir e disciplinar os sujeitos que passam por ela. Em vista disso, como justificam César e Duarte (2009, p. 129), encontramos nela “velhos artefatos como currículos, grades curriculares, exames, boletins, carteiras enfileiradas e professores e professoras que clamam por mais disciplina nas aulas”. A instituição escolar em seu

processo de escolarização, por certo, ainda é uma instituição que continua produzindo subjetividades.

Louro (2010), ao tratar da escolarização dos corpos e das mentes, reflete acerca dos gestos, movimentos e sentidos que são produzidos no espaço escolar e aos poucos interiorizados pelos sujeitos escolares. Sendo a escola um lugar privilegiado de produção de subjetividade, a partir dos dispositivos e práticas, é, pois, nesse espaço que se aprende a olhar e a se olhar. Os estudantes aprendem certa postura, a falar e a calar, a ser um bom e eficaz aluno. Sabem que serão observados, vigiados, classificados e comparados cotidianamente. Assim, Louro (2010, p. 62) afirma que a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.

É claro que esses mecanismos engendrados na escola, não ocorrem sem resistência. A resistência emerge nessa instituição, ainda de excesso de disciplina, de corpos adestrados, de dor, de controle e de exaustão. Os corpos que se encontram nesse espaço desobedecem ao que incomoda, negam normas, regulamentações e formas de governo ou autogoverno, e fazem irromper novas formas de ser no mundo.

Quando refletimos sobre essa produção de subjetividade dentro do espaço escolar, estamos falando de práticas e dispositivos às vezes silenciosos e que podem incidir na constituição de identidade dos sujeitos. É um processo contínuo, muito sutil, e por vezes quase imperceptível. Conforme Louro nos orienta,

[...] é preciso antes de tentar perceber esse processo de produção de subjetividade pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou perceber esse processo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (Louro, 2010, p. 63).

É nesse sentido, que consideramos importante pensar a escola hoje. A escola que nos atravessa, a escola que faz parte daquilo em que nos tornamos. Faz-se necessário pensar essa instituição constituindo a identidade dos sujeitos de que a sociedade necessita, isto é, como produtora de modos de subjetivação que são úteis

para este tempo. É sobre a escola do nosso tempo e os novos contornos que se vem dando a ela que iremos nos debruçar na próxima seção.

2.2 AGENCIAMENTO/REDUÇÃO DA ESCOLA AO MODELO DO GERENCIALISMO EMPRESARIAL COMO INSTRUMENTALIZADORA DA EMPREGABILIDADE

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (Foucault, 1996. p. 41).

A escola que encontramos em nossos dias mudou muito e continuará se modificando a fim de produzir os sujeitos não tanto dóceis, mas, sobretudo, flexíveis e adaptáveis¹⁵ nesta sociedade com múltiplos e infinitos estímulos, à qual estamos todos(as) submetidos(as). Nessa direção, como já compreendemos na seção anterior, outras tecnologias foram agregadas às práticas disciplinares, de modo a tornar possível às instituições escolares dos nossos dias estarem em convergência com as demandas deste tempo de biopolítica¹⁶. Em outras palavras, o que está em jogo, para além das normas dirigidas à organização de corpos individuais que eram contidos nas instituições de sequestro – inclusive a escola – agora opera em paralelo ao poder disciplinar, um poder instituído em uma normativa difusa, com procedimentos voltados à regulação da vida.

Biopolítica ou tecnologia política do corpo, como nos explica Foucault (1999a), configura-se por meio de um governo que regulamenta a população a partir de um poder exercido sobre todos os aspectos da vida humana, isto é, o biopoder, engendrando uma tecnologia política de dominação que se aplica aos corpos

¹⁵ De acordo com Veiga-Neto (2008) houve um deslocamento na ênfase dos processos de subjetivação na escola, da docilidade para a flexibilidade. Assim um sujeito dócil é um indivíduo fácil de manejar/conduzir porque aprendeu, assumiu e “automatizou” certas disposições mentais-corporais mais ou menos permanentes. O dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplinares, faz delas parte de sua alma, de modo que se submete a elas, por si mesmo; os dóceis são capazes de se autogovernarem. Um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna (Veiga-Neto, 2008, p. 147).

¹⁶ Abordaremos a noção foucaultiana de biopolítica no segundo capítulo.

numeráveis (população) que se constituem como um problema econômico, político e social. Sendo a escola um dispositivo desse poder – que pretende a todos controlar e produzir subjetividades que atendam aos moldes e estilos de existência que são desejáveis por essa sociedade desde a mais tenra idade –, compreendemos que a educação é biopolítica, uma vez que opera, em um dos seus polos, um investimento sobre os indivíduos da ordem do adestramento do corpo, e, no outro, produz fenômenos de massa, mecanismos de previsão e medidas globais, atuando em processos regulatórios da população.

Na escola, podemos exemplificar que tais processos se materializam nos arquivos de notas, nos registros de ocorrências, nas câmeras de segurança instaladas em sala de aula, nos exames que balizam capazes e incapazes, normais e anormais em nível nacional e internacional, combinando-se, também, no caso do Brasil, a um sistema escolar obrigatório em todo o território nacional, conduzido por uma lei nacional de educação e uma base comum curricular.

A difusão do modelo de escolarização, bem como a extensão de sua obrigatoriedade, engendra o funcionamento e o alcance da instituição escolar como elemento fundamental para o governo da população em geral e, especificamente, da população infantil. Governo entendido não só como estrutura política e gestão do Estado, mas designando [...] um modo de exercício de poder, cuja ação incide sobre ações dos outros, como forma de governo dos outros, o que se opera por procedimentos, táticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas etc., que podem se articular e compor arranjos técnicos por conjuntos de forças, visando à administração, ao governo da população, tendo o indivíduo como instrumento, intermediação ou condição para obtenção de intervenções, mas será sempre ao nível da população que se exercerá essa governamentalidade (Resende, 2019, p. 133).

Em última análise, a instituição escolar é um dispositivo que funciona cada vez mais e melhor em tempos de biopolítica, porque age em um poder contínuo sobre os sujeitos, atua diretamente no controle de seus corpos, de suas vidas, regulando, governando. Por isso mesmo, estamos sempre e cada vez mais escolarizados.

No estudo realizado por Corrêa e Cervi (2016), através de uma análise cartográfica dos documentos oficiais da educação nacional, problematizam-se a escola e os discursos pedagógicos que vão produzindo e efetivando essa instituição em tempos de biopolítica. As autoras discutem cinco enunciados que atuam na escola do nosso tempo: 1) Controlando – através de leis vigentes que regulamentam as escolas, como é o caso dos Parâmetros (Brasil, 1997) e das Diretrizes (Brasil, 1996), as autoras apontam que, apesar do caráter indicativo dessas legislações, que fazem

parecer ter um direcionamento livre e democrático, permitindo outras possibilidades, essas leis e diretrizes atuam regulando e controlando o que pode e dever ser feito nas escolas, pois estão atreladas aos sistemas de avaliação ou mesmo ao livro didático e às formações, esses sempre associados às referências normativas; 2) Incluindo – a escola da biopolítica promove o discurso “escola para todos”, diferente da escola disciplinar em que alguns eram selecionados para estudar. Na sociedade atual é impensável uma criança fora da escola, justamente, por estar alinhada ao discurso de que quer incluir a todos para melhor controlar. Corrêa e Cervi (2016, p. 203) afirmam que nesta sociedade é inaceitável um sujeito que não esteja preparado para enfrentar situações instáveis, haja vista que “estamos num tempo em que parece que precisamos ser indivíduos que saibam trabalhar em grupo, aceitar ideias, que saibam tolerar diferenças. Estamos sendo construídos para uma sociedade de tolerância e competitividade”. É essa racionalidade, como afirma Pagni (2020, p. 47), que pretende integrar a todos,

independente de seu *ethos* e dos acidentes ou significações que os tornam deficientes, afrodescendentes, povos indígenas, cis ou transgêneros, enfim, para colocá-los à margem ou, mais recentemente, incluí-los pelas políticas estatais como parte de um governo da população na biopolítica neoliberal.

3) Ampliando – nesse tempo, o discurso pedagógico marcado pela necessidade da escola, que é reverberado nas revistas, noticiários, propagandas e jornais, diz respeito ao tempo de escolarização. Há a ideia de que quanto maior o tempo do sujeito na escola, mais crescimento ele terá no trabalho, mais riqueza e mais consumo. Nesse sentido, as autoras demonstram que esse discurso da escolarização para a vida toda também está posto nas modificações das LDBs, como na última LDB (9.394/96, Capítulo II, Seção I) em que se ampliam os trabalhos letivos para duzentos dias, ou nas escolas integrais, ou mesmo na obrigatoriedade de frequentar a educação infantil a partir dos 4 anos, isto é, “são políticas que vão ampliando e efetivando a existência e permanência na escola” (Corrêa e Cervi, 2016, p. 205). Para elas, esse discurso pedagógico expressa uma responsabilização da escola com todos os problemas dessa sociedade, como os referentes às drogas, meio ambiente, saúde, sexualidade; em função disso, a solução seria colocar todos(as) a maior parte do tempo de suas vidas dentro da escola; 4) Regulando – na escola da biopolítica, os constantes processos avaliativos são imprescindíveis como formas de regular a vida. “Todas as formas de avaliação utilizadas pela escola são dispositivos para manter a

regulação e as formas de melhorar os resultados internacionais, comprovando o rendimento da população aos níveis socioeconômicos” (Corrêa; Cervi, 2016, p. 206). Nesse sentido, a escola mantém o estudante sendo treinado e avaliado a todo momento; e a cada etapa de escolarização é necessário um exame de comprovação, isto é, na escola, a avaliação atua na preparação e no controle desse sujeito para atingir os objetivos deste tempo; 5) Fluído – a escola da biopolítica pretende possibilitar todas as formas da democracia, portanto, nessa instituição as relações entre professor e aluno são horizontais e de igualdade; o aluno assume o lugar de protagonista da aprendizagem. Aprende-se desde cedo que vivemos em um país democrático, e que precisamos saber o nosso lugar na sociedade, a partir dos nossos direitos e deveres, vivendo de maneira pacífica. Para Corrêa e Cervi (2016, p. 208), “esse governo de si e a consciência democrática, que visa o respeito aos direitos do próximo é uma questão de segurança, porque permite que, na busca do consenso, as pessoas se conformem”. As autoras concluem que a escola da biopolítica está cada vez mais acelerada, flexível, inclusiva e democrática, cujos enunciados elencados acima não param de produzir, reforçar, reformar e reafirmar a necessidade de sempre termos mais escolas nessa sociedade.

A escola deste tempo de biopolítica, da qual estamos tratando nesta seção, está articulada a uma agenda neoliberal, afinal de contas, como iremos expandir essa reflexão no próximo capítulo, formar o capital humano é um dos grandes objetivos educacionais desse programa. Nesse sentido, para entender a escola do nosso tempo, é preciso ressaltar a entronização da empresa como uma instituição-modelo que irá transformar em empresas as antigas instituições, como a fábrica, a prisão, o hospital e a escola, contagiando-as com seu “espírito empresarial”, .

Cláudio Dalbosco (2020) desenvolve um artigo no qual nos faz pensar na escola do presente, no contexto em que ela é capturada pelos princípios neoliberais, ou mais especificamente, ao que nos atemos, na redução da escola ao modelo do gerenciamento empresarial. O autor apresenta alguns rebatimentos no processo educativo e na formação humana dentro dessa racionalidade. O primeiro deles é a introdução do espírito da concorrência, que pretende fazer com que cada membro escolar esteja completamente voltado para seus próprios interesses. Agindo assim, o indivíduo pensa e atua no interior da escola de forma planejada, sem se importar com o coletivo, sem nenhum constrangimento em instrumentalizar seus colegas e os(as) próprios(as) alunos(as), com a finalidade de alcançar seus interesses particulares.

Para o autor, “a escola vê-se duplamente privatizada: de modo mais amplo, pela governança neoliberal; simultaneamente, de modo mais específico, pelo empreendedorismo individualista, que se apossa do cotidiano escolar” (Dalbosco, 2020, p. 28).

Em segundo lugar, Dalbosco (2020) argumenta sobre o fato de que a escola passou a ser vista, sob a perspectiva desse modelo de gerenciamento empresarial, como fonte de negócio rentável, não mais representando a ideia de pequena comunidade humana. Segundo essa ótica, seus agentes são avaliados nas relações de custo-benefício, ou seja, são analisados unicamente pela rentabilidade econômica. Por último, o autor afirma que a escola está sendo conduzida pelo dispositivo da eficiência, passando a ser avaliada a partir da análise dos resultados que consegue atingir. Dessa forma, o professor não é mais qualificado pelo arcabouço que construiu em sua formação geral e interdisciplinar, cujo domínio poderá torná-lo apto a atuar em formar as novas gerações. Todavia o educador passa a ser avaliado por seu talento em encontrar e despertar competências e habilidades em seus alunos e dirigi-los à empregabilidade. De acordo com Dalbosco (2020, p. 29),

Essa tríplice diretriz – concorrência, eficiência e rentabilidade econômica – reduz enormemente a tarefa da escola à preparação profissional dos alunos para o mundo do trabalho, ou seja, para a governança empresarial. É preciso considerar, contrariamente à noção reduzida de preparação profissional, que a formação enquanto preparação foi tomada historicamente como tarefa clássica da escola, referindo-se, contudo, ao sentido amplo de preparação que implica o cultivo de todas as capacidades humanas, e não somente das competências e habilidades voltadas para o exercício profissional específico.

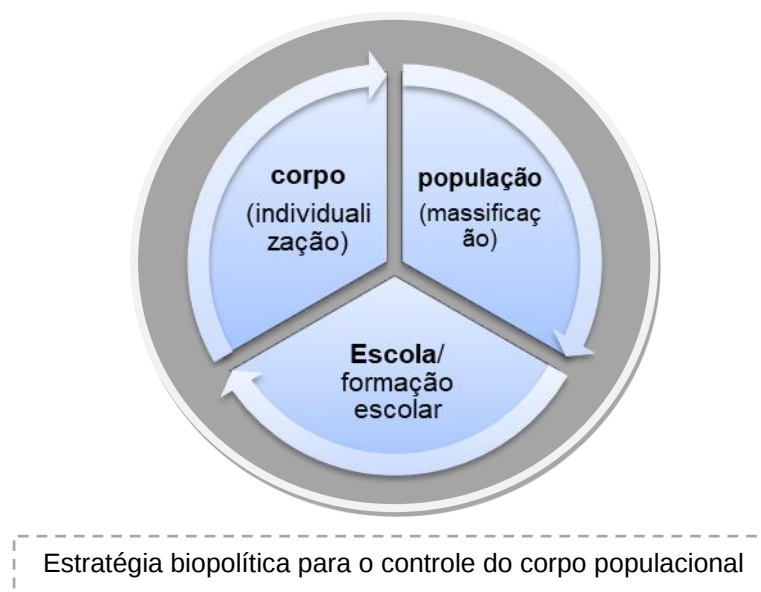
No que diz respeito a essa atribuição da escola em desenvolver a capacitação dos sujeitos para assumirem postos de trabalho, Resende (2018) acrescenta que, mesmo na sociedade do nosso tempo, em que há um *continuum* educacional – isto é, qualquer espaço social, como empresas, entidades e organizações, pode se transformar em instituição de ensino e aprendizagem – é a escola o ambiente por excelência em que se encerra a função de formação e desenvolvimento das capacidades e competências do indivíduo, para produzir o comportamento adequado às necessidades do mercado. Nessa direção, a escola se constitui como “um lugar de transformação do indivíduo em capital-competência, em máquina produtora de fluxos de renda” (Resende, 2018, p. 89). Para o autor, a partir do momento em que a escola assume esse lugar estratégico nas atividades do indivíduo para incrementar seu capital humano, ela não é outra coisa senão um empreendimento do *homo*

*economicus*¹⁷ como empresário de si mesmo, uma vez que esse indivíduo, sendo seu próprio produtor e seu capital, deverá se capacitar continuamente para aprimorar a competência-máquina, possibilitando a renda futura. Em última instância, o papel da escola mais do que nunca em nosso tempo fica coadunado com a empregabilidade, de forma que essa instituição dentro do funcionamento social encontra-se restrita ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. E, assim, a formação do indivíduo se reduz à qualificação para produzir sua própria renda.

A educação escolar vista como a possibilidade de formação do indivíduo para ingresso em postos de trabalho, como instrumentalizadora da empregabilidade, é agenciada como estratégia biopolítica para o controle do corpo populacional. Se, por um lado, o desemprego faz parte da própria estrutura organizacional da sociedade e, por outro, as condições de trabalho são cada vez mais precarizadas, importa para governamentalidade neoliberal que o indivíduo, investido de condições de homem econômico, assuma o desenvolvimento de suas competências, vinculando-se para isso, ao aparelho escolar como enfrentamento das variáveis desse meio, fazendo com que a formação signifique garantia de acesso a postos de trabalho, como se o emprego dependesse tão somente do empenho do indivíduo em sua capacitação (Resende, 2018, p. 90).

¹⁷ O *homo economicus* é reatualizado no contexto do neoliberalismo. Para Foucault (2008b), o que está em jogo é a ideia do indivíduo empresário de si mesmo, um sujeito que aceita a realidade, é manejável e governável, conforme a razão governamental neoliberal. “A figura do *homo economicus* atual busca reforçar sua posição competitiva e apreciar seu valor, ao invés de ser uma figura caracterizada pela troca ou pelo interesse. Por fim, o *homo economicus* definido pelo modelo do capital humano tem como parâmetro de sua atividade o investimento financeiro, e não apenas de capital produtivo ou empresarial. Por isso, ele é concernido crescentemente por aumentar seu portfólio de valor em todos os domínios de sua vida, uma prática levada a cabo por meio de práticas de autoinvestimento e atração de investidores, o que pode se dar em redes sociais, em seu ranqueamento em qualquer tipo de atividade ou em atividades diretamente monetarizadas (Andrade, 2018, p. 70).

Esquema 2 – Escola/formação escolar como estratégia biopolítica



Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar no Esquema 2, nessa sociedade, cada um e todos devem se ajustar às demandas formativas e aos modos de comportamentos adequados para o mundo do trabalho, assim como serão responsabilizados pelas mudanças que ocorrem nas exigências de certificação que acontecem no nível da massa populacional. Isto é, esse movimento, que é ao mesmo tempo de individualização e massificação, tem a formação escolar no seu entrecruzamento. Dessa forma, aqueles que não possuem as qualificações da escolarização, os sujeitos não escolarizados, não serão situados nessa sociedade, serão postos para fora do circuito, ou como na ilustração que abre este capítulo, serão lançados como dejetos, dentro dessa lógica que inscreve o campo da educação e a formação na esfera econômica.

Nessa direção, a escola agenciada pela lógica de mercado empresarial e engendrada por uma estratégia biopolítica da empregabilidade, em que seu papel se reduz a desenvolver as competências e habilidades técnicas, formando os *makers* esperados pelo mercado, tem sido uma tendência não só no Brasil, mas um fenômeno de proporção planetária. Basta nos lembrar dos sistemas avaliativos, que estão voltados a uma padronização da cultura escolar e ao interesse do empresariado em como e o que as escolas devem ensinar, como devem formar os sujeitos que a habitam. Um outro exemplo significativo e bastante atual dessa racionalidade

empresarial atuando nas escolas diz respeito à condução dos destinos didático-pedagógicos na gestão pública das políticas escolares¹⁸. Segundo Silva (2020, p. 116),

o trabalho de pensar a gestão escolar é entregue a consultorias especializadas de empresas de administração, que passam a decidir e controlar o que os alunos, os professores e os gestores escolares devem pensar. Esses sujeitos, geralmente, são tratados como incompetentes pelos especialistas, ou seja, como aqueles cujo discurso não pertence à ordem discursiva da racionalidade neoliberal.

A escola deste tempo, emparelhada às expectativas e prescrições do mercado, opera controlando/conduzindo, a partir de estratégias biopolíticas, não só a gestão, mas também os processos de aprendizagem, a conduta moral, a saúde, os nossos desejos, o tempo. Afinal, desde os primeiros anos de vida, já se espera que a criança seja preparada na escola para o seu sucesso, ou seja, que o indivíduo seja bem adaptado (futuro profissional competitivo, flexível, resolvidor de problemas, resiliente, líder) às exigências do mercado.

2.3 FERRAMENTAS ANALÍTICAS

O mapa teórico e metodológico que construímos considerou uma conceitualização que emerge da perspectiva analítica arqueogenealógica de Foucault. Os conceitos, nesse horizonte, interessam não porque trazem uma solução teórica ou prática, mas porque podem ser ferramentas para problematizar a prática discursiva. Como bem diz Kraemer, (2018, p. 47) “em termos arqueológicos e genealógicos, não há um ‘lado de fora’, uma ‘saída’ nas relações de saber-poder implicadas no discurso, nas práticas institucionais, na produção da verdade e na constituição do sujeito”. Com base em Foucault, o interesse da nossa pesquisa não é oferecer saídas ou receitas prontas, mas compreender essa trama do saber, poder e verdade na constituição do sujeito.

Nesse caminho investigativo, analisam-se formações discursivas e práticas discursivas, fazendo-se uma busca das condições de possibilidade, em que determinado campo discursivo produziu-se como verdadeiro em uma dada época. Se

¹⁸ Aqui, lembramos do Programa “Melhoria da Educação”, desenvolvido pelo Itaú Social, cujo objetivo é proporcionar formação continuada para gestores educacionais. As formações abordam tanto o eixo da gestão pedagógica quanto o da gestão administrativo-financeira.

a problematização da arqueologia interroga “Como?”, foi possível a emergência de um campo de produção de saberes, objetos do saber de uma certa época; a genealogia vai perguntar “Por que?”, indicando ser possível um conjunto de práticas discursivas operar nesse mesmo contexto, assim como os seus efeitos de verdade e de constituição dos sujeitos causados por essas práticas, ou seja, a genealogia não está preocupada com a origem, o ponto zero. Nessa direção, a pesquisa arqueogenealógica “interroga as condições de possibilidade dos saberes, seu aparecimento, seu funcionamento e os efeitos que produzem, inclusive sobre o sujeito e suas verdades” (Kraemer, 2018, p. 51).

Dessa forma, elegemos essa abordagem metodológica, tendo em vista as ricas possibilidades que tal proposta oferece em termos teóricos e metodológicos, sobretudo, por considerar as práticas e os materiais rotineiros e comuns da escola como objetos importantes de serem problematizados e levados ao estranho.

Na proposta foucaultiana, está embutida a proposição de não haver separação entre o teórico e o metodológico (Carvalho, 2004, p. 183), logo, essa opção metodológica, por nós adotada, não entra em contradição, visto que, em Foucault, utilizamos suas referências, no que diz respeito aos principais conceitos operados neste trabalho, a saber: discurso, governamentalidade e modos de subjetivação.

O discurso, na perspectiva foucaultiana, está envolvido pelas relações de poder e saber. Na *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault compreende o discurso como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008a, p. 133). Sendo assim, o discurso não pode ser visto como expressão de algo, ou mesmo sendo produzido por um sujeito social, isto é, não pode ser entendido

[...] como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (Fischer, 2001, p. 198).

A partir dessa compreensão de discurso, intentamos trazer para a discussão desta pesquisa alguns dos discursos neoliberais que vêm se constituindo na escolarização das crianças, como também olhar para os efeitos que eles vêm

produzindo na “fabricação” da criança na contemporaneidade. Como Fischer chama atenção,

[...] para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos (Fischer, 2001, p. 198).

Nesta análise, sempre instruída pelos documentos pesquisados, iremos investigar como se dá a relação entre os saberes e os jogos de verdade, ou seja, as relações de poder exercidas por meio de um saber. Dito de outra forma, os arquivos analisados são tratados enquanto materialidade discursiva. Isso implica dizer que não iremos nos atentar ao que o discurso “diz”, mas ao que ele “faz”, o que ele realiza, quais seus efeitos. De forma mais objetiva, faremos uma análise das regras de formação dos discursos. Na perspectiva foucaultiana, uma formação discursiva ocorre no caso em que se puder descrever um semelhante sistema de dispersão entre certo número de enunciados, e também quando se puder definir uma regularidade entre objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas (ao identificar uma ordem, correlações, posições, funcionamentos e transformações) (Foucault, 2008^a, p. 43).

Na análise de inspiração arqueogeneológica, é fundamental a compreensão de que todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. No que diz respeito ao enunciado, “é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Foucault, 2008^a, p. 31). Quanto à regularidade, é justamente o que se pretende encontrar nos textos, ou seja, “revelar a regularidade de uma prática discursiva [...] prática que dá conta, na própria obra, não apenas das afirmações mais originais... mas, das que eles retomaram, até recopiaram de seus predecessores” (Foucault, 2008^a, p. 163).

Um aspecto complementar dessa abordagem analítica se refere à formação das modalidades enunciativas, que se expressam a partir de alguns elementos, a saber: o *status* de quem fala; o lugar institucional e a posição do sujeito. Quanto à primeira questão, o *status* de quem fala, é um tipo de *status* construído historicamente, dentro do processo educativo. Ele(a) é quem detém o saber e exerce o poder de verdade do conhecimento. Esse *status* de quem fala é de quem compreende saberes específicos relativos ao domínio da educação e também do campo econômico. Conforme Carvalho (2004), sua autoridade é reconhecida pela competência técnica

de dizer e produzir um discurso com vontade de verdade. O lugar institucional é por nós entendido como o *locus* discursivo, isto é, onde o discurso de empreender a si mesmo é produzido. Segundo Carvalho (2004), é no contexto institucional onde o discurso encontra boa parte das suas regras de formação e transformação, isto é, em lugares que têm por função “fixar indivíduos”. Dito de outra forma, é o lugar onde as decisões são consideradas legítimas, onde se estabelecem certas verdades sobre os(as) estudantes, como, por exemplo, as instituições de prestígio internacional – a Organização das Nações Unidas (ONU) – e nacional – o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Ambas reverberam um tipo de educação que “inspira” crianças e jovens a empreender(se), através dos seus programas. Quanto à posição do sujeito, define-se “igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (Foucault, 2008^a, p. 58). É a posição que ocupa o sujeito

[...] que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente (Foucault, 2008a, p. 58).

As posições que ocupam professores (mentores), *coachs*, economistas, empresários e psicólogos são de sujeitos que podem questionar, orientar e conduzir certas condutas consideradas importantes para o sucesso em empreender(se) desde quando pequenos(as). São sujeitos que possuem *expertise* e que podem traçar o verdadeiro.

Na análise, a partir de elementos da arqueologia¹⁹, operamos com os conceitos: memória discursiva, enunciado reitor e cenário discursivo. O cenário discursivo corresponde ao ato de identificar um conjunto de fatos enunciativos (elementos

¹⁹ É necessário precisar que não devemos entender a genealogia de Foucault como uma ruptura e, menos ainda como uma oposição à arqueologia. Arqueologia e genealogia se apoiam sobre um pressuposto comum: escrever a história sem relacionar a análise à instância fundadora do sujeito. No entanto, a passagem da arqueologia à genealogia é uma ampliação do campo de investigação para incluir de maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação entre não discursividade e discursividade. Em outras palavras, trata-se de analisar o âmbito das lutas. Uma apreciação correta do genealógico de Foucault requer seguir detalhadamente sua concepção das relações de poder. As lutas não são concebidas, finalmente, como uma oposição termo a termo que as bloqueia, como um antagonismo essencial, mas como um agonismo, uma relação, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e reversível (Castro, Edgardo. Vocabulário de Foucault. 2009).

discursivos e não discursivos²⁰), tendo em vista que os discursos podem produzir diferentes efeitos de poder/saber, em articulação na demarcação de diferentes práticas discursivas, permitindo uma análise onde observamos como um elemento geral está implicado em uma determinada formação discursiva. Como esclarece Foucault,

[...] Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não se questiona o que pôde motivá-lo (esta é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica); ela tenta determinar como as regras de formação de que depende – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não discursivos; procura definir formas específicas de articulação (2008a, p. 183).

O enunciado reitor é para Foucault aquele que rege o funcionamento das derivações enunciativas, assim como efetua as regras de uma formação discursiva de modo mais aplicado e amplo, constituindo, através do seu centro organizador, o surgimento de aplicações diversas na funcionalidade de outros enunciados. O enunciado reitor não deve funcionar como o ponto zero ou a origem e um determinado saber, mas como um enunciado que demarca mais fortemente as regras de uma formação discursiva em relação a um objeto.

[...] essa noção pode permitir organizar um *corpus* de pesquisa segundo o que regem as relações entre enunciados reitores na dispersão de uma cadeia enunciativa. Se, de um modo geral, a análise da função enunciativa permitirá a definição da regularidade que incide nessa função de existência dos enunciados sob uma mesma formação discursiva, o tratamento de enunciados reitores será, especificamente, o ponto que recobrirá o passo para se reconhecer a possibilidade de existência da regularidade, visto que o enunciado reitor se situa justamente na base da árvore de derivação enunciativa. A eleição de um enunciado reitor pode ser feita a partir do reconhecimento de um acontecimento discursivo de estatuto mais importante na cadeia enunciativa (Voss; Navarro, 2013, p. 102).

A memória discursiva remonta a discursos anteriores, constitui-se, pois, nas condições necessárias para fazer funcionar um determinado discurso. No dicionário de Análise do Discurso, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 325) assinalam que a memória discursiva está atrelada à “memória de maneira constitutiva, em dois planos complementares: o da textualidade e o da história”. Para esses autores, o discurso vai tecendo progressivamente uma memória intratextual, isto é, a cada momento o

²⁰ Para Foucault (2008a), os domínios não discursivos correspondem às instituições, aos acontecimentos políticos, às práticas e aos processos, e não estão exteriores ao discurso, sendo assim, devem ser pensados na trama do discurso.

discurso pode remeter a um enunciado precedente. Ao produzir um enunciado, podemos nos lançar a um enunciado já dito. Conforme Patriota e Turton (2004, p. 15), “é justamente na memória discursiva que nasce a possibilidade de toda formação discursiva produzir e operar formulações anteriores, que já foram feitas, que já foram enunciadas”.

Dessa forma, a memória discursiva associa-se ao interdiscurso. Todo discurso é atravessado pela interdiscursividade. O interdiscurso está para o discurso assim como o intertexto está para o texto (Charaudeau; Maingueneau, 2004). As formas como se dão as escolhas temáticas, isto é, a afiliação a uma determinada teoria no âmbito do discurso, implicam a formação do discurso com vontade de verdade (Carvalho, 2004).

Foucault (2008b, p. 258), ao ampliar seus estudos, desenvolveu o conceito de governamentalidade para se referir à “maneira como se conduz a conduta dos homens”. Ele entende que analisar essa conduta, tal como a dos loucos, dos doentes, dos delinquentes, é utilizar a grade da governamentalidade, que reflete o encontro entre as “técnicas de poder” que estão a determinar a conduta dos indivíduos e as “técnicas de si”, que permitem que eles mesmos, ou com a ajuda dos outros, efetuem operações sobre os seus modos de ser. No campo educacional, essas técnicas, implicadas nas práticas pedagógicas/curriculares têm a função de regular e disciplinar o indivíduo. Trata-se de práticas como as lições, os conteúdos, os signos, as situações didáticas, os processos de avaliação, os espaços possíveis, os interditos, os dizeres admitidos, os dizeres silenciados, enfim, práticas que produzem os sujeitos.

A produção dos sujeitos é aqui entendida na perspectiva foucaultiana como modos de subjetivação. Refere-se, portanto, ao modo como “o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo” (Fischer, 1999, p. 42). Portanto, assim como afirma Mansano (2009, p. 114), esse modo de subjetivação refere-se à

[...] escolha estética e política, por meio da qual se acolhe um determinado tipo de existência [...] compreendida por Foucault como um modo de subjetivação possível. Os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas [...].

Para Revel (2005), os “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação” combinam, na realidade, dois tipos de análise: a primeira corresponde aos modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – “o que significa que há

somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência” (Revel, 2005, p. 82).

Atentos aos conceitos que contornam todo o nosso trabalho, apoiamo-nos na noção de *Corpus* compreendida por Barthes em pesquisas qualitativas como: “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (Barthes, 1967, p. 96 *apud* Bauer; Gaskell, 2008). O “corpo de um texto”, antes entendido apenas como coleção completa de textos, de acordo com alguma temática da mesma natureza, mais recentemente assume o sentido de análise sobre qualquer material com funções simbólicas.

Dentro da perspectiva analítica desta tese, pensamos o *corpus* como a própria prática pedagógica em ação, em movimento. Tratando-a como arquivo que expressa a materialidade do discurso neoliberal/empreendedor sobre as crianças, iremos compreender os discursos que emergem desses documentos, inclusive estaremos atentos ao não escrito, ao silenciado, ao não observável.

A partir do arcabouço teórico e metodológico sobre o qual discorreremos, vamos utilizar um modelo analítico considerando os conceitos discutidos anteriormente, no que diz respeito à abordagem arqueogenealógica foucaultiana. Nessa orientação metodológica, o sentido não é descobrir o que está escondido, mas, sim, “tornar visível o que precisamente é visível – ou seja, fazer aparecer o que está tão próximo de nós, tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos” (Foucault, 2004, p. 44). Nessa direção, o que pretendemos, a partir desse esquema de análise, é compreender os materiais pedagógicos contemporâneos como práticas discursivas de governo da criança como empreendedora de si.

2.4 O MANUAL ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO: ARTEFATOS CURRICULARES COMO ELEMENTOS DA CENA RITUALÍTICA



Fonte: Dornelas (2017) e Jara (2018).

Os materiais de análise selecionados para esta pesquisa são dois artefatos curriculares ainda considerados de prestígio na sala de aula, cujas prescrições e orientações do que se considera legítimo/verdadeiro/normal expressas nesses materiais poderão produzir infâncias articuladas a uma governamentalidade neoliberal e mais especificamente a um empresariamento da infância.

Nesse sentido, como lugares de enunciação, tais materiais constituem o lugar do verdadeiro. Sendo assim, os textos pedagógicos, em sua materialidade, têm o *status* do discurso verdadeiro no campo educacional. Principalmente, se estiverem autorizados por uma instituição universitária, neste caso a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), através do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas e da Escola Superior de Administração e Gerência (ESAG), ou por

um dos maiores especialistas em empreendedorismo no Brasil (José Dornelas). Contudo, é importante ressaltar que os enunciados desses materiais fazem parte de uma rede discursiva. Sendo assim, essa rede discursiva não é homogênea, ela é fragmentada. Logo, queremos ressaltar que a recepção desses materiais não significa a produção de sentidos e significados únicos. Dito isso, esclarecemos que nesta pesquisa não nos debruçaremos sobre essa recepção, embora a consideremos importante.

Os artefatos são o *Manual do Empreendedor Mirim* (2018) e o Livro didático do aluno *Fazendo acontecer: poderes empreendedores* (2017), ambos produzidos para serem utilizados em todo o território brasileiro por crianças de diferentes idades. Primeiramente, chama-nos a atenção o fato de que os materiais possuem, em suas respectivas capas, um aspecto atrativo, divertido, lúdico, que já faz com que as crianças adentrem por um universo e uma narrativa já conhecida nos produtos comercializados, nos desenhos assistidos e nos jogos próprios para atender/capturar essa “clientela”.

Um outro aspecto apresentado conjuntamente nos artefatos é a cor escolhida para os materiais²¹: laranja. E isso não se refere a uma mera “coincidência pedagógica”. A cor passa uma mensagem, pois influencia o ser humano tanto de forma fisiológica quanto psicológica, podendo produzir sensações, impressões e reflexos sensoriais importantes. Ela comunica algo que se quer transmitir para alguém. Em nosso caso, será a criança/o consumidor. “A linguagem da cor é um meio atrativo que atua sobre o subconsciente dos consumidores, permitindo sua utilização alinhada com os objetivos estratégicos dos produtos e das empresas” (Farina; Perez; Bastos, 2013, p. 2).

A cor laranja, em geral, é a mais atrativa, ao remeter a um caráter penetrante e intrusivo, por isso está associada à recreação e à sociabilidade. Quando o laranja é aplicado no mundo do *marketing*, está ligado ao despertar do desejo de ação dos usuários, assim como estimula a criatividade, a alegria e a confiança. Dito de outro modo, a cor laranja impressa e vibrante nos artefatos analisados não está estampada neles acidentalmente, haja vista a linguagem/convite da cor laranja estar alinhada às

²¹ Mesmo esta análise não se tratando de uma abordagem semiótica, mas, sim, de uma análise do discurso, achamos interessante trazer para a cena inicial da tese esses aspectos que produzem sentido e significado.

demandas comportamentais e emocionais daqueles(as) que desejam empreender a si mesmos(as).

2.4.1 Manual escolar: da arte artesanal e individual ao livro de ensino

O primeiro tipo específico do nosso material empírico é o manual escolar. No dicionário da língua portuguesa (Ferreira, 2004, p. 1270), compreende-se manual como aquele tipo de obra que expõe noções essenciais sobre uma ciência, uma técnica, uma perspectiva teórica ou uma experiência prática, cujo fim é oferecer orientações básicas, recursos para execução de algo, servir de apoio tutorial para se empreender alguma ação; um compêndio que indica exibir um resumo, em forma compacta, sobre determinado assunto.

O termo manual escolar deriva etimologicamente de “obra manuseável”, com formato e peso reduzidos, tipo de publicação que no século XIX era denominado de “guia prático”, no sentido de uma coletânea de conselhos, receitas ou de regras relacionadas ao desempenho de uma profissão (Choppin, 1992 *apud* Santo, 2006). No trabalho de Humberto Quiceno (2001), argumenta-se que o manual escolar passou por pelo menos três momentos ou três transformações relevantes. Em primeiro lugar, o manual foi tratado como um instrumento de escrita técnica, estando mais associado ao ensino nas escolas e às aulas do professor.

Tinha-se a ideia de que o manual poderia ser um grande aliado do professor para transmitir sua palavra. Nesse momento, a tríade manual-ensino-escola estava coesa, e aquilo que se pensava em relação ao ensino estava intimamente ligado à forma do manual e por conseguinte à própria escola. “La función del manual, como la de la escuela o la de la enseñanza era simplificar las escrituras y los lenguajes que existían en la exterioridad de estas instituciones” (Quiceno, 2001, p. 53).²²

Dito de outro modo, o manual tinha que dizer de maneira simples aquilo que nos tratados e estudos eruditos era algo complexo e remetido a um público especializado. Esse modo de simplificação foi considerado uma arte, tendo em vista que o que era apresentado nos tratados foi transformado em uma forma sintetizada para os professores utilizarem nas escolas. Sendo assim, o manual utilizado pelos

²² “A função do manual, como a da escola ou a do ensino, era simplificar as escritas e as linguagens que existiam fora dessas instituições” (Quiceno, 2001, p. 53, tradução nossa).

professores, que não continha os tratados, foi reduzido a um livro de ensino ou a algumas regras que facilitavam esse ensino, por isso, conforme Quiceno (2001) provavelmente, a origem do nome manual se deve à ausência da parte teórica.

O segundo momento do manual escolar ocorreu quando não havia mais o objetivo de simplificar ou reduzir a escrita e os signos da linguagem, mas atribuía-se importância ao manual em si mesmo, agora como método válido. Nessa direção, o manual igualou-se à escrita difícil de tratados científicos ou filosóficos, passando a ser um instrumento apropriado para ensinar, transmitir e explicar uma doutrina. Nessa segunda transformação, o manual encontra-se no mesmo projeto educativo e ilustrado da escola e do ensino, em última instância, “esta segunda forma narrativa convierte al manual en un relato universal y en una imagen que puede sustituir la escuela o la enseñanza en la medida en que son equivalentes en su valor de verdad” (Quiceno, 2001, p. 54).²³

A última transformação do manual escolar é relativa à perda de sua representatividade como um método universal. Essa perspectiva foi compreendida por pedagogos no final do século XVIII. Quando ensinar passou de uma arte para uma interpretação científica, assim, o manual tornou-se complexo e multidisciplinar, passou de universal para local e específico, como também, agora, enquanto texto escolar, estava submetido a algumas regras que são impostas para todo texto escrito, enquanto livro, que são aquelas determinadas a partir de instrumentos geográficos, tipográficos e sociais (Quiceno, 2001).

Para Quiceno (2001), há uma diferença entre o manual escolar e o livro didático. O manual era um livro produzido para apresentar, de forma sintetizada, uma doutrina, uma didática ou um sistema educacional. Ele emerge em um contexto onde não havia impressão e o livro era reproduzido à mão, portanto, era realizada uma produção artesanal e individual. Com o surgimento da imprensa e da mecanização, mesmo o manual mantendo seu nome e função de apresentar um método resumido, passou a ocupar-se da escola e do ensino. Anos depois, o manual se direcionava ao professor, aos alunos e, mais tarde, a todos os funcionários administrativos da escola. Posteriormente, em função da alta mecanização de produção, o manual mudou seu nome para livro didático. “El manual como arte individual y artesanal, copia entre las

²³ “Essa segunda forma narrativa faz do manual uma história universal e uma imagem que pode substituir a escola ou o ensino na medida em que se equivalem em seu valor de verdade” (Quiceno, 2001, p. 54, tradução nossa).

copias, catecismo y cartilla, se convirtió más tarde en un libro didáctico o libro para la enseñanza” (Quiceno, 2001, p. 59).²⁴

Como texto escolar, o manual, não correspondia mais a uma doutrina ou a um método, no entanto, apresentava diferentes atividades da escola, disciplinas, processos e objetivos, assim também a sua atenção não estava mais voltada à simplificação, mas à educação em geral. Quiceno (2001) pontua que, mesmo diante dessas mudanças conceituais, o manual continuou sendo utilizado no ensino pelos professores, de modo que, com o aparecimento do livro didático escolar moderno, foi interpretado como uma continuidade do manual e não como uma mudança paradigmática.

O manual em nível escolar assumiu-se como recurso da prática pedagógica, sendo um instrumento orientador nos processos de ensino-aprendizagem, em que se deve refletir os objetivos gerais e as sugestões metodológicas para aquisição de determinados campos do conhecimento ou mesmo para o desenvolvimento de algumas habilidades/capacidades do educando.

Para Santo (2006), há dois principais tipos de manual escolar: um de carácter escolar, cuja organização sequencial de conteúdos e atividades relativos ao processo de ensino/aprendizagem visa ao desenvolvimento de competências e permite consolidar e avaliar as aquisições dos alunos; e o segundo tipo, que surge ligado à prática docente, procura completar a informação científica e pedagógica do manual adotado, sendo obra de referência e de consulta.

Em outra perspectiva, as autoras Vieira, Marques e Moreira (1999) compreendem o manual escolar como um elemento regulador das práticas pedagógicas, tendo em vista que o manual exerce forte influência sobre os(as) professores(as), que o tomam, e, assim, os seus conteúdos, como única verdade. Para elas, o manual:

desempenha uma função fortemente reguladora das práticas instrucionais e sociais em sala de aula e constitui, enquanto discurso pedagógico institucionalizado, um potencial instrumento de sujeição a uma determinada forma de perspectivar os modos de recontextualização do saber, com implicações significativas no tipo de relação que com esse saber os alunos estabelecem e no processo de construção de uma cultura de aprendizagem geral (Vieira; Marques; Moreira, 1999, p. 527).

²⁴ “O manual como arte individual e artesanal, cópia entre cópias, catecismo e cartilha, tornou-se posteriormente em um livro didático ou livro de ensino” (Quiceno, 2001, p. 59, tradução nossa).

Dessa forma, o manual possui uma orientação tendencialmente normativa e normalizadora, por instituir como legítimas certas finalidades pedagógicas, assim como por privilegiar certas práticas, como também, está imbricado com os discursos dominantes da pedagogia/sociedade num determinado momento histórico.

Percebemos que o livro analisado nesta pesquisa se apresenta alinhado com a perspectiva do primeiro momento conceitual do manual. Em nosso caso, o *Manual do empreendedor mirim* expõe as noções/lições básicas de um campo complexo da economia/sociedade (empreendedorismo/empreender-se), em forma de tutorial, com atividades lúdicas já conhecidas na escolarização, em que se simplifica e reduz um assunto para a linguagem da criança, com a finalidade de que ela se torne um empreendedor mirim.

O livro intitulado *Manual do Empreendedor Mirim* teve sua primeira versão (beta) lançada em outubro de 2015, com 92 páginas, contando com o fomento do Sebrae para as impressões. Já a segunda versão foi lançada em agosto de 2017, em forma impressa e *online*, estando disponível gratuitamente em PDF para *download*²⁵. Essa versão teve o apoio da Embaixada Australiana (*Australian Aid*) e foi produzida com 300 páginas. O referido manual já foi distribuído para mais de oito mil crianças de diversas cidades e instituições de ensino público e privado.

Elaborado pelo Programa de Extensão Esag Kids, da Universidade do Estado de Santa Catarina, através do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas e da Escola Superior de Administração e Gerência, o livro contém 24 capítulos, sendo os primeiros capítulos voltados para a apresentação dos projetos “Esag Kids” e “Esag Kids on the Road”, como também há a apresentação das parcerias com universidades, como a Udesc e a Universidade Federal Fluminense (UFF), e outras parcerias, entre as quais as firmadas com: Correios, Sebrae, Banco do Empreendedor, Fundação Estudar, Instituto Kuerten etc. Os outros capítulos tratam sobre: Empreendedorismo verde; Empreendedorismo social; Empreendedorismo de negócios; Inovação; Economia criativa; Liderança; O administrador do futuro; O administrador público do futuro; Cidades inteligentes; Ética e observatório social; Planejamento; Administrando seu dinheiro; Cuidando da saúde; Conectado na rede; Internacionalização; e Dicas de cultura). Esses capítulos são divididos em lições, atividades, informações, poesias, piadas, cruzadinhas. O manual se define como uma

²⁵ http://www.esagkids.com.br/livro_manual-do-empreendedor-mirim_1137

ferramenta didática com o objetivo de formar os novos líderes para se adaptarem às futuras demandas sociais e econômicas, como também de difundir os conceitos e ensino de empreendedorismo, inovação, sustentabilidade e cidadania (Jara, 2018).

Primeiramente, é importante pontuarmos que o manual em questão faz parte de um dos cinco projetos do programa de extensão Esag Kids (Manual do Empreendedorismo Mirim; Crianças na Universidade; Esag Kids on the Road; Capacitação de Educador Empreendedor; Esag Kids no Rondon), cujos projetos atendem às crianças do Ensino Fundamental. Nossa pretensão ao analisar esse manual é compreender como se apresenta nesse arquivo uma vontade de poder sobre as infâncias e as estratégias operadas por esse poder²⁶ para produzir um tipo de infância empreendedora de si.

Esse manual escolar compõe o nosso trabalho por se tratar de um importante e prestigiado artefato do empreendedorismo para crianças, difundido em todo o Brasil, haja vista tratar-se de um material produzido por um programa de extensão de uma universidade. Isto é, advém de um lugar de produção do saber científico, de tal modo que se pretende promover uma ligação indissociável entre o conhecimento da universidade e a sociedade. De acordo com a Resolução Nº 7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu artigo 3º, a extensão da Educação Superior Brasileira, é

[...] a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL/MEC).

Os programas de extensão universitária, como lugares de enunciação, estão localizados nesse poder de verdade sobre determinado campo científico em sua articulação com o público (sociedade), já que esses projetos representam a fala de especialistas – professores(as) universitários(as) – sobre um campo específico. Ou seja, quem fala não é qualquer professor(a), mas é um(a) professor(a) com um tipo de *status*, construído historicamente, dentro do processo educativo. Ele(a) possui a

²⁶ Lembramos aqui que nossa perspectiva de poder está no sentido de relações de poder, o poder que incita, que é produtivo, do qual nenhum de nós escapa, de tal modo que somos capturados por suas redes.

palavra autorizada, o discurso sancionado do saber especializado, detém o saber e exerce o poder de verdade do conhecimento. Esse *status* de quem fala é de quem compreende saberes específicos relativos ao domínio da educação, e nesse caso do manual em tela, do campo da economia. Conforme Carvalho (2004), sua autoridade é reconhecida pela competência técnica de dizer e produzir um discurso com vontade de verdade²⁷.

Essa produção da verdade, como nos esclarece Foucault, está atrelada a uma regulamentação própria dos regimes de verdade, isto é: os tipos de discursos que ela (a sociedade) acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979).

2.4.2 Livro didático: o objeto cultural complexo e específico da escola

O nosso segundo material empírico é o livro didático. Uma definição mais restrita do livro didático expressa que esse tipo de publicação pode ser qualquer livro, em qualquer suporte, tanto impresso em papel quanto em formato digital, sendo produzido especificamente para ser utilizado na escola, particularmente para uso em sala de aula com objetivos didáticos, para disciplinas escolares, etapas e modalidades de ensino específicas. Em uma acepção mais ampla, o livro didático é aquele utilizado em situação escolar com fins a proporcionar ou mediar a aprendizagem (Silva, 2010).

Destacamos alguns estudos sobre o livro didático, a começar por Circe Bittencourt, pesquisadora que se dedica a estudar os livros didáticos há mais de duas décadas, abordando o percurso histórico, cultural e pedagógico desse objeto da cultura escolar (1993, 1997, 2004, 2008, 2016); os estudos desenvolvidos pelo historiador francês Alain Choppin (1992, 2004, 2009) sobre a história, concepções e funções do livro e edições didáticas; e os estudos do Kazumi Munakata (1997, 2012, 2016), que analisa o livro didático no Brasil e suas possibilidades de pesquisa. Esses estudos são relevantes para compreendermos um pouco da trajetória do livro didático,

²⁷ Quando um discurso passa a ser a morada da verdade, aquilo que na perspectiva foucaultiana se refere a produzir verdades sobre um sujeito, produzir o normal e o anormal.

não apenas como um artefato escolar, mas como uma materialidade do discurso de escolarização, isto é, “de modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (Munakata, 2016, p. 123).

O livro didático é, sem dúvida, um dos objetos peculiares à escola. Ainda que ele possa estar em outros lugares, como em uma biblioteca de um colecionador, em um escritório do avaliador ou pesquisador de livros didáticos e até mesmo digitalmente em *tablets* e celulares, é um dos materiais didáticos mais utilizados no cotidiano escolar, e sua existência só se fundamenta na e pela escola. Esse tipo de livro vem sendo estudado em suas complexas contradições e tem fomentado debates variados em diversas instâncias.

Como material didático e objeto cultural, o livro é utilizado em aulas e cursos, sendo editado, escrito, vendido e comprado, tendo em vista uma utilização escolar e sistemática. Os livros didáticos também adentraram em um campo de discussão no qual eles expressam os sistemas de valores de uma determinada cultura, em um tempo/espaço histórico. Isso quer dizer que “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (Choppin *apud* Bittencourt, 2004, p. 69).

Para Bittencourt (1997, 2004), o livro didático é um dispositivo que envolve o saber escolar, isto é, o que deve ser ensinado a partir das propostas curriculares e o saber a ser ensinado, ou seja, aquilo que os alunos devem desenvolver nas atividades cognitivas, a partir das repetições do texto, reforços para a memorização. Esse material didático caracteriza-se não apenas por explicitar o que compõe uma disciplina, mas também como esse conteúdo deve ser ensinado. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. Nesse sentido, a pesquisadora aponta que o livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”, haja vista a perspectiva de que se pode constatar:

[...] que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. [...] o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (Bittencourt, 2004, p. 471).

Para Choppin (2004, p. 553), além das múltiplas facetas, o livro didático assume, conjuntamente ou não, “múltiplas funções”, que podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. São elas: a função referencial (o livro didático torna-se apenas fiel tradução de currículos ou programas); a função instrumental (o livro didático oferta exercícios e atividades para colocar em prática métodos de aprendizagem); a função ideológica e cultural (a função mais antiga, o livro didático é transmissor de valores, cultura e dos valores de grupos dominantes, além de ser um instrumento privilegiado de construção de identidade); e a função documental (o livro didático pode propor um conjunto de documentos para desenvolver a criticidade do aluno e, também, pode ser objeto de pesquisa).

O texto didático, como lugar de enunciação das lições, constitui também o lugar de verdade. Dito de outra forma, o livro didático tem o *status* de verdade, que fala do lugar da verdade. Se estiver autorizado, por exemplo, pelo Ministério da Educação para uso na escolarização, ele tem assegurado um estatuto de poder e verdade.

Por sua vez, o livro didático é composto de lições. No livro didático, a lição conquistou seu espaço de institucionalidade. A lição, conforme Hébrard (2007, p. 18), tem um tempo diferente de aprendizagem do exercício: a lição pertence à relação professor-aluno, já o exercício pertence só ao aluno. Para ele, a lição “é a ordem do saber que só se exprime quando perfeita”. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo uma convocação à leitura, um convite à leitura. Larrosa (2003), como supracitado, diz da lição e do ato de ensinar e aprender como num jogo: lição, *lectio*, leitura.

As lições caracterizam uma experiência singular de formação e transformação do sujeito em relação ao objeto, de um lado, e do objeto em função do sujeito, de outro, como forma de apreensão e reconhecimento de si mesmo pelo sujeito. Isto é, a lição, como objeto de saber, subjetiva o educando sujeito-objeto (Menezes, 2008).

O que é solicitado na lição no livro didático, a partir do ritual discursivo, impulsiona/incita o educando a dizer o que já foi dito. Já está escrita ali uma ordem, o que pode ser e como pode ser escrito. São as regras do que pode ser dito ou não. Essas regras do discurso irão legitimar o regime da verdade do discurso. Elas são produzidas em híbridas relações de diferentes domínios, nas quais se estabelece a função enunciativa.

O livro didático é, na perspectiva da pesquisa em tela, uma materialidade do discurso da escolarização. E para nós pode indicar os processos de produção de verdade sobre as infâncias na relação poder/saber/ser, a partir das lições, enquanto ritual discursivo.

O livro didático aqui analisado, intitulado *Fazendo acontecer: poderes empreendedores*, foi elaborado por uma equipe multidisciplinar do Instituto Fazendo Acontecer (IFA²⁸), com selo editorial da Empreende. O livro que é composto por 104 páginas, foi coordenado pelo professor doutor José Dornelas, fundador do IFA, um dos principais especialistas brasileiros em empreendedorismo e plano de negócios e uma das celebridades como conferencista sobre o tema no país. Foi o primeiro e único professor brasileiro como *Visiting Scholar* na Columbia University, em Nova York e no Centro de Empreendedorismo do Babson College, em Massachusetts, considerada a melhor escola de negócios com foco em ensino de empreendedorismo no mundo. Isso quer dizer, inicialmente, que o *status* de quem fala é o de uma autoridade no campo do conhecimento, mais especificamente do empreendedorismo. José Dornelas possui uma competência técnica de dizer, e esse dito é acolhido como verdadeiro pela sociedade/escola, sendo assim, as escolas que adotaram esse livro reconhecem e valorizam esse saber/autoridade.

Fazendo acontecer: poderes empreendedores apresenta aos alunos o conceito do empreendedorismo, a partir de habilidades empreendedoras, tratadas como poderes. São eles: Bom de papo (poder empreendedor para possuir habilidade de conversar com os outros e vender as ideias, além disso formar uma rede de amigos e contatos para ajudar o empreendedor); Detetive (poder empreendedor para entender os problemas ao redor e buscar soluções, superando obstáculos); Inventor (poder empreendedor para ser não apenas criativo, mas saber escolher a ideia com verdadeira chance de dar certo); Joga pro time (poder empreendedor para ter apoio e apoiar a ideia e os objetivos do começo ao fim); Líder (poder empreendedor para inspirar e atrair as melhores pessoas para o time. O empreendedor deve ser respeitado e admirado por todos); Mão na massa (poder empreendedor para colocar em ação as boas ideias. O empreendedor precisa se arriscar e aprender com os

²⁸ Instituto Fazendo Acontecer (IFA): organização civil sem fins lucrativos que tem o objetivo de desenvolver as habilidades e auxiliar nas iniciativas empreendedoras de crianças e adolescentes, através da educação empreendedora, tendo como premissas a inovação e a geração de valor para a sociedade (IFA, Relatório Técnico. São Paulo, 2022. 42 p.).

erros); Plano infalível (poder empreendedor para planejar, utilizando da melhor forma os recursos, inclusive o dinheiro, e os talentos para que o plano dê certo); Se vira sozinho (poder empreendedor para não depender de ninguém, vencendo a insegurança e tomando as próprias decisões); Transformador (poder empreendedor para utilizar/improvisar/reutilizar os recursos de forma inteligente, sem desperdício, para concluir os objetivos); e Visionário (poder empreendedor para enxergar o resultado da ideia desde o início. O visionário deve mostrar formas inovadoras e criativas para resolver problemas) (Dornelas, 2017).

Esses dez poderes são as características ou habilidades, que na perspectiva desse artefato, todo empreendedor deve apresentar, e são exibidos para crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos, de maneira divertida e com muitos jogos para eles conhecerem, praticarem e desenvolverem essas habilidades, e até descobrirem habilidades que provavelmente já possuam, mas que talvez ainda não conheçam (Dornelas, 2017).

Sobre os poderes empreendedores, é importante refletirmos que esse enunciado está associado diretamente a uma racionalidade neoliberal para um empresariamento da infância, que conduz a população infantil indicando competências morais, emocionais e intelectuais que devem ser trabalhadas/ensinadas na escola. “Os poderes” orientam/dirigem essas populações a tornarem-se cada vez mais competitivas, estimulando a liderança, a criatividade, a flexibilidade, o risco, a resolução de problemas, suportando as dificuldades, para obter os resultados máximos. Dito de outra forma, a infância-empresa precisa desenvolver os poderes empreendedores “sempre com o objetivo de gerar valor para a sociedade” (Dornelas, 2017, p. 7).

O livro didático que se autodefine com um texto objetivo, lúdico e atual, inicia solicitando que a criança escreva seus sonhos de curto, médio e longo prazos: “sonho 1” (daqui a 5 anos), “sonho 2” (daqui a 10 anos) e “sonho 3” (daqui a 20 anos), e encerra seu conteúdo com a lição “sonhando acordado”, requisitando que o(a) estudante responda novamente, mas dessa vez escrevendo como os poderes empreendedores aprendidos poderão ajudá-lo(a) a concretizar cada sonho.

Figura 1 – sonhando acordado

SONHANDO ACORDADO

Você se lembra que no início deste curso e do livro você teve que responder uma pergunta sobre os seus sonhos? Pois bem, agora a gente vai repetir a pergunta, mas a ideia é que você responda como acredita que os seus poderes empreendedores poderão ajudá-lo a realizar cada sonho que você tem. Lembre-se, os empreendedores sonham alto, mas mantêm os pés no chão, pois sabem que precisam se preparar bastante para conquistar cada um dos seus sonhos. Isso também é conhecido como o ato de sonhar acordado!

Liste novamente seus sonhos e descreva como acredita que os seus poderes empreendedores o ajudarão a concretizá-los. Compartilhe as suas conclusões com o seu professor.

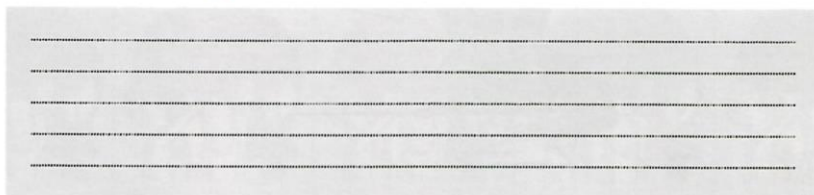
SONHO 1 (DAQUI A 5 ANOS):



SONHO 2 (DAQUI A 10 ANOS):



SONHO 3 (DAQUI A 20 ANOS):



Fonte: Dornelas (2017, p. 95).

É interessante observarmos que o enunciado “sonhando acordado” diz respeito à forma como a governamentalidade neoliberal atua sobre o corpo-infante e o corpo-infância, mediante a produção dos desejos, dos sonhos, das aspirações. Isto é, o uso econômico dos saberes “psi” para produção de uma infância-empresa. A infância que é capturada através da vida interior também torna possível governar a subjetividade dos infantes, tendo em vista que governar a infância significa educar os infantes, moldando suas disposições mais subjetivas.

Uma outra dimensão importante é o ritual da lição de rememorar, recapitular. Nessa lição, os infantes iniciam o curso do livro didático dos poderes empreendedores narrando seus sonhos de curto, médio e longo prazos e finalizam respondendo novamente a mesma lista dos seus sonhos, só que dessa vez rememorando os poderes empreendedores que foram exercitados durante todo o material. Isto é, são convocados a realizar a lição a partir dos aprendizados anteriores sobre os “poderes empreendedores”. Não é uma simples recapitulação, pois se trata de uma forma de capturar o infante a partir da sua subjetividade, ou seja, uma técnica de poder, haja vista que “a repetição é tida como uma prática do ritual da lição operando no modo de aprender” (Carvalho, 2016, p. 1054).

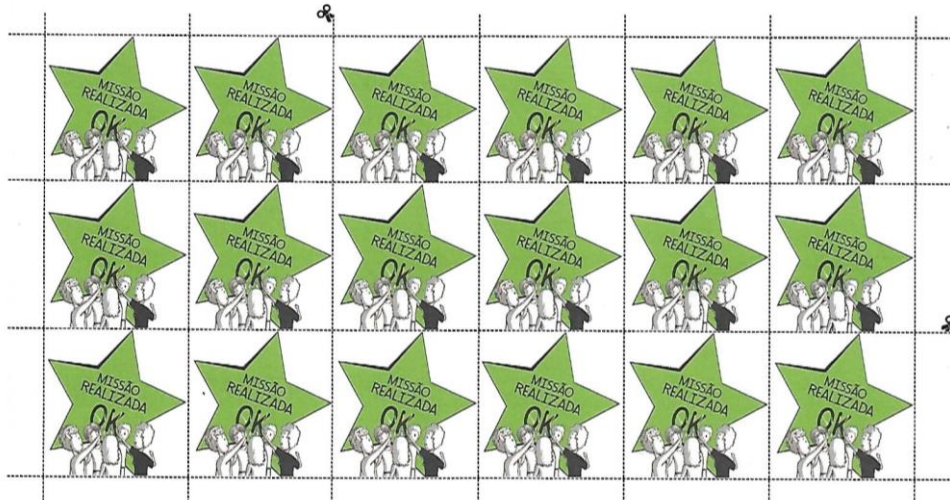
Após essa apresentação dos sonhos de cada estudante, o livro propõe cinco desafios que se referem às oficinas temáticas: “Minha própria casa”; “*Show* de talentos”; “Torre de papel”; “Transporte do futuro” e “A quem eu admiro”. Essas oficinas deverão ser realizadas em grupo e supervisionadas por um adulto, que poderá ser o professor. A cada desafio realizado, a criança cola o “selo do poder” referente ao poder empreendedor recebido pelo professor.

Em sequência, os poderes empreendedores são apresentados em dez lições que envolvem cada um desses poderes e se utilizam de exemplos, curiosidades, exercícios, atividades em grupo e missões, referentes aos poderes empreendedores para serem praticados durante e depois da aula. A cada finalização do poder empreendedor, a criança recebe algumas missões que, quando completadas, habilitam-na a utilizar um espaço para a colagem de um “selo de estrela” com a assinatura do professor para “comprovar” a realização da missão.

Figura 2 – selos de missão cumprida



SELOS DE MISSÃO CUMPRIDA



Fonte: Dornelas (2017, p. 101).

É relevante percebermos a função enunciativa do selo. Nessa lição, após o infante cumprir as missões específicas de cada poder empreendedor, recebe o selo juntamente com a assinatura/validação do professor. O selo possui uma interpretação ao longo da história de uma marca/sinal importante, indicando algo de excelência, qualidade ou autenticidade.

O selo, do latim *sigillum*, de *signum*, é entendido como uma peça em que estão abertas armas ou divisas, ou que serve para serem impressos em cartas ou papéis

de importância, a fim de os tornar válidos ou autênticos (Pinheiro; Amaro, 1998, p. 29). Selo, também identificado como sinete, lacre ou obreia, é aquilo que marca com caráter distintivo, cujo uso remonta à Antiguidade. Esse pequeno objeto, feito geralmente de metal ou cera, era aplicado ou suspenso em um escrito público ou privado e testemunhava quem era o proprietário. “O selo é a última determinação da real palavra, e a fé e o último complemento da verdade” (Souza, p. 1735 *apud* Pinheiro; Amaro, 1998, p. 27). Nessa direção, se antes o selo era utilizado para imprimir a marca do soberano, atestando a verdade, hoje ele pode se apresentar no fim de uma lição como sinal de qualidade da atividade e comprovação da verdade. Isto é, os selos marcam não apenas a conclusão das missões dos poderes empreendedores, mas, no ritual da lição, atestam um verdadeiro, está dentro de uma ordem da lição. O infante que recebeu seus selos das missões que se referem aos poderes empreendedores está verificado/apto para as próximas missões e para receber seus próximos selos. O selo aqui também tem seu efeito performativo.

É pertinente notar que em ambas as modalidades, o selo do soberano e o selo da missão no livro didático, existe uma regularidade para indicar autenticidade, principalmente o selo do poder empreendedor, quando, para complementar a “marca” da verdade do selo, é exigida a assinatura do professor.

Figura 3 – missão mão na massa 4

MISSÃO MÃO NA MASSA 4

APRENDIZADOS

"A EXPERIÊNCIA É O NOME QUE DAMOS AOS NOSSOS ERROS."
OSCAR WILDE

O QUE FAZER	RESULTADO ESPERADO	DICA
Faça uma lista com os 3 maiores erros que já cometeu e o que aprendeu com cada um deles. Pense bem e encontre aqueles que mais o ajudaram a ser quem você é hoje.	Compartilhe sua lista e o que aprendeu com cada erro, no facebook do IFA. Você pode até inspirar as pessoas a aprenderem com os seus erros também.	Caso você tenha um erro muito pessoal que não queira compartilhar, pode omitir detalhes e não citar pessoas. Se preferir, compartilhe outro erro ou guarde este para compartilhar apenas com o professor.

Ass: _____

Fonte: Dornelas (2017, p. 67).

Figura 4 – missão mão na massa 5

MISSÃO MÃO NA MASSA 5

VELOCIDADE DA LUZ

"ESPERE COM PACIÊNCIA, ATAQUE COM RAPIDEZ."
PROVÉRBIO CHINÊS

Espaço para você colar o selo de estrela e o seu professor assinar comprovando a realização da missão.

Ass: _____

O QUE FAZER	RESULTADO ESPERADO	DICA
Entregue um trabalho bem antes do dia. Escolha um trabalho da escola para entregar com antecedência e aproveite a tranquilidade depois.	Compartilhe como foi a experiência, qual foi o trabalho e inclua uma foto dele sendo entregue, no facebook do IFA.	Pense em como você vai aproveitar o tempo depois de ter resolvido o seu trabalho.

Fonte: Dornelas (2017, p. 67).

Com efeito, o *status* que ocupa o docente é o de um sujeito ativo na relação professor-aluno, aquele que tem o poder de provar quem são seus discentes, aquele que pode observar não apenas as dificuldades e aprendizagens dos educandos(as) no processo de aprendizagem e a dinâmica da sala de aula, mas observar para registrar as características mais interiores dos seus estudantes, que nessa relação de saber/poder é o sujeito passivo, como a personalidade, as habilidades e a forma de pensar. “O ritual da lição opera como a regra da relação de assimetria, de autoridade na definição dos papéis. Aquele que orienta a ação e aquele que obedece” (Carvalho, 2016, p. 1052). Em última instância, pode-se dizer que a assinatura atesta um aspecto verdadeiro sobre a criança, ou ainda, comprova suas qualidades, habilidades, disposições, “poderes” empreendedores, e essa por sua vez, poderá se apropriar dessa verdade sobre ela mesma, subjetivando-se/empresariando-se.

2.5 ESQUEMA DO MODELO ANALÍTICO

A seguir, para fins didáticos, apresentaremos nosso esquema do modelo analítico, considerando os conceitos discutidos na seção anterior, no que diz respeito à abordagem arqueogenealógica foucaultiana. Nessa orientação metodológica, práticas de poder são analisadas a partir de seus processos de emergência, para investigar as formas como surgiram e se desenvolveram. O poder é compreendido

como uma articulação estratégica de objetos, de forma que noções como dispositivo, estratégia e tecnologia são utilizadas para descrevê-lo a partir de sua objetividade (Lima, 2015, p. 61).

Esquema 3 – Modelo analítico de inspiração nos estudos de Foucault



Fonte: elaborado pela autora

3 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: OPERAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL



Fonte: Quino (2003, p. 372, tira 5).²⁹

3.1 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: O MODELO EMPRESA

Nessa segunda parte da nossa tese, iremos compreender o sistema neoliberal e algumas das suas dimensões, a partir das contribuições de Foucault, como também refletir sobre as condições de possibilidade da educação em nosso presente que estão engendradas em uma determinada forma de governamentalidade neoliberal. Em outras palavras, verificaremos qual a relação dessa governamentalidade neoliberal com as práticas que funcionam hoje no campo da educação e na escola na produção de condutas de modo a operar na constituição de infâncias-empresas.

Nos cursos ministrados por Foucault na segunda metade da década de setenta, no Collège de France, mas especificamente nas formulações desenvolvidas em *Segurança, território e população* e em *Nascimento da biopolítica*, entre 1977 e 1979, o autor, em linhas gerais, no primeiro desses cursos, trata da biopolítica, descrevendo e analisando as novas formas de funcionamento do poder sobre a vida da população. Foucault analisa a biopolítica em uma perspectiva mais ampla, como uma arte de governar, ao que ele designou de governamentalidade.

O conceito de biopolítica (*bíos politikós*) no pensamento de Michel Foucault aparece pela primeira vez em 1974, em conferência realizada no Rio de Janeiro, no Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado da Guanabara, atual UERJ, intitulada *O Nascimento da Medicina Social*. Na ocasião, o filósofo argumentou acerca do poder médico atuando ao mesmo tempo de forma individualizante e totalizante, ou

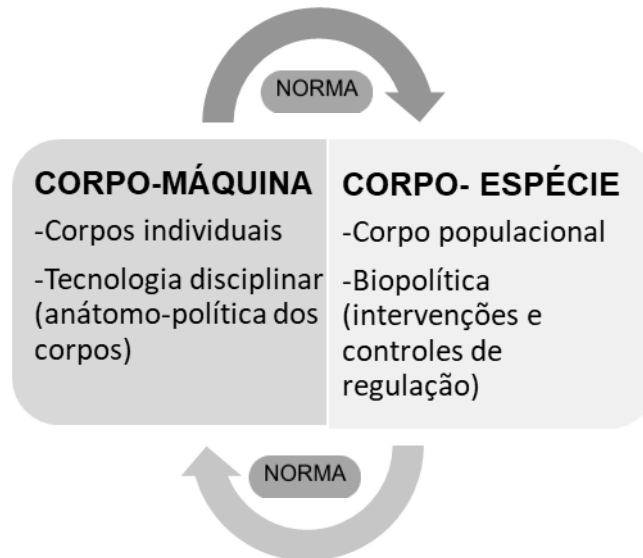
²⁹ QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

seja, para ele, a medicina social, mais especificamente a medicalização, operou efeitos sobre toda a população, por meio de um saber (sobretudo em articulação com a estatística), exercendo um controle das condutas, dos comportamentos e da existência das pessoas. Nessa análise que diz respeito à medicalização da sociedade, Foucault já lança luz sobre os elementos que serão analisados posteriormente, como os conceitos do biopoder, biopolítica, governamentalidade, população e segurança.

As formulações iniciais sobre o conceito de biopolítica em Foucault, são localizadas no último capítulo de *História da sexualidade I - A vontade de saber*, intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”. Já suas análises mais expressivas foram desenvolvidas na série de cursos ministrados no Collège de France no final da década de 1970, publicados nos livros: *Em defesa da sociedade*; *Segurança, território e população* e *Nascimento da biopolítica*.

Em *A vontade de saber*, Foucault (1988) trata do biopoder na formação do dispositivo de sexualidade e finaliza com o problema do racismo moderno. De acordo com o autor, a partir da época clássica, o Ocidente passou por uma profunda transformação nos mecanismos de poder. Houve um deslocamento no direito de causar a morte ou de deixar viver (direito do soberano) para um poder de fazer viver ou devolver à morte. A partir do século XVII, o poder político que passa a assumir a tarefa de gerir a vida se organizou e se desenvolveu sob duas formas principais, de maneira que eram dois polos não opostos e que se interligavam. O primeiro centrou-se no corpo-máquina, isto é, nos corpos individuais, focalizando o seu adestramento por meio de procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas (anátomo-política do corpo humano), com o objetivo de torná-los cada vez mais dóceis e úteis. A segunda forma de organização do poder sobre a vida se desenvolveu em meados do século XVIII, centrando-se no corpo-espécie, dirigindo-se para um conjunto de indivíduos enquanto população e implicando em processos que são biológicos e suas variações (nascimento, mortalidade, nível de saúde, longevidade). Esses processos são objetos de toda uma série de intervenções e controles de regulação que diz respeito a uma biopolítica da população.

Esquema 4 – Dois polos do biopoder em Foucault (1988)



Fonte: Elaboração própria.

Foucault (1988) esclarece que o poder sobre a vida atua por meio da articulação das disciplinas do corpo e das regulações da população, sendo a norma o elemento que incide sobre as duas formas, articulando-as, ou seja, o biopoder é uma grande tecnologia de duas faces, operando ao mesmo tempo no corpo e na vida; individualizante e voltada para multiplicidade dos homens. E a norma é como o elo que atua entre o disciplinar e o regulador. Por isso, Foucault afirma que uma sociedade normalizadora é um dos efeitos históricos dessa tecnologia do poder centrada na vida.

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder do século XIX, tomou posse da vida, dizer que pelo menos o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (Foucault, 1999a, p. 302).

Nessa direção, o biopoder investirá sobre a vida, de cima a baixo (Foucault, 1988). Além dessas formulações que dizem respeito à biopolítica em *A vontade de saber*, Foucault realizou suas análises aprofundando tal noção nos três cursos citados

inicialmente, em que o filósofo estuda a emergência, a partir do século XVII, de um conjunto de dispositivos de saber e de poder atuando na gestão da população e do território.

Na obra *Em defesa da sociedade* (1999a), o biopoder é apresentado ao final da exposição de Foucault sobre as transformações do conceito de guerra das raças, ou mais propriamente, a análise da guerra em relação aos mecanismos atuais de poder. Na última aula desse curso de 17 de março de 1976, o autor retoma o conceito de biopolítica, afirmando que é uma tecnologia em que surge um novo corpo, não mais o indivíduo-corpo, mas o corpo múltiplo: a noção de população. “A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...]” (Foucault, 1999a, p. 293).

Essa tecnologia de poder vai implantar mecanismos que tratam de estimativas, estatísticas, projeções, e, principalmente, de intervenções voltadas aos fenômenos de massa, com o objetivo de fixar um certo equilíbrio das populações.

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (Foucault, 1999a, p. 294)

Assim, a tecnologia biopolítica é onde a racionalização da vida acontece para a manutenção da população. É uma apropriação política da vitalidade, ou como bem compreende Agamben (2002, p. 125): “a crescente implicação da vida natural do homem nos mecanismos e nos cálculos do poder”.

Foucault (1999a) também explica nessa obra a aparição do racismo de Estado, como um mecanismo fundamental que funciona como realizador do biopoder que passa a gerir a vida e a morte das populações.

Em outras palavras, tirar a vida, o imperativo da morte, só é admissível, no sistema do biopoder, se tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou da raça. [...] A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (Foucault, 1999a, p. 306).

Já nos outros dois cursos – *Segurança, território e população* e *Nascimento da biopolítica* –, a questão da biopolítica se volta ao estudo da racionalidade política

moderna. Foucault analisou especificamente a razão do Estado e o liberalismo. Nesses dois cursos, percebe-se de alguma forma a continuação um do outro, e o que o autor propõe fazer é o que ele mesmo denomina no início da aula de 1º de fevereiro de 1978 como uma “história da governamentalidade”. Abre-se, então, um novo campo de pesquisa, envolvendo o estudo da racionalidade governamental.

A análise dessa nova arte de governar envolve não só o tema do governo, isto é, não só o exercício prático do governo, mas também a racionalidade, ou seja, as formas de pensar o governo, a razão que orienta essas práticas. Sendo assim, o Estado, nas análises de Foucault, não é compreendido na perspectiva filosófica ou jurídica, nem mesmo do ponto de vista de uma instituição com sede administrativa, mas é analisado por ele como um conjunto de mecanismos, saberes, práticas que atuava no exercício concreto do governo de uma população-território. “A história do Estado deve poder ser feita a partir da própria prática dos homens, a partir do que eles fazem e da maneira como pensam. O Estado como maneira de fazer, o Estado como maneira de pensar” (Foucault, 2008b, p. 481).

Em *Segurança, território e população* (2008c), Foucault se preocupa com dispositivos de segurança que irão se configurar como novas técnicas de governo, controlando, intervindo e modificando a população. É a partir das elaborações do autor em torno desses dispositivos de segurança e população, que ele desenvolveu a noção de governamentalidade.

Como bem lembra Castro (2009), a noção de biopolítica em Foucault é analisada em três desdobramentos que não são completamente integrados entre os anos de 1976 e 1979. No primeiro desdobramento, o conceito de biopolítica é apresentado como uma transformação do conceito de guerra de raças, posição que ele formula na obra *Em defesa da sociedade*. No segundo, em *A vontade de saber*, a questão da biopolítica, diferentemente do que é exposto no texto *Em defesa da sociedade*, parte da noção de soberania, da transformação do antigo direito do soberano de fazer morrer ou deixar viver que foi substituído por um poder de fazer viver ou abandonar à morte.

Aquí, Foucault no recorre, en su genealogía de la biopolítica, ni a la “hipótesis Nietzsche” ni a las nociones de guerra o lucha. A pesar de esta diferencia, la formación de la biopolítica moderna también aparece en *La voluntad de savoir* como la condición histórica de posibilidad del racismo moderno (Castro, 2009, p. 11)

Já no terceiro desdobramento, Castro (2009) assinala que o conceito de biopolítica não se encontra fundamentalmente relacionado ao racismo moderno, mas ao que Foucault chamará de governamentalidade.

Nessa direção, Foucault, nesses cursos (1978-1979), deu continuidade ao conceito de governamentalidade, abordando dois temas: o liberalismo, entendido não como uma ideologia, mas como um tipo de arte de governar fundamentada numa Razão de Estado; e o neoliberalismo, em suas versões alemã e norte-americana (Costa, 2009).

O conceito de governamentalidade (*gouvernementalité*) proposto por Foucault foi utilizado pela primeira vez após ele discutir os dispositivos de segurança que se constituíram em meados do século XVIII. O autor encontrou essa terminologia para não recorrer a qualquer conceito de Estado ou à instituição do governo, em um sentido usual, isto é, uma noção de Estado e governo que remetesse a uma ideia de estruturas políticas institucionalizadas e prontas, com objetivos claramente definidos e a concentração em si de todo o exercício do poder. Duarte (2011, p. 54) nos esclarece que, com a noção de governamentalidade, Foucault “podia referir-se a políticas administrativas estatais e, ao mesmo tempo, reiterar a importância de deixar de lado a figura do Estado e de seu poder, onipotente e onipresente, capaz de controlar todos os recantos da vida social”. Numa perspectiva foucaultiana, não só atualmente, como ao longo da história, o Estado jamais teve essa centralidade, esse ponto de todo o poder. “Os poderes se exercem por meio de técnicas difusas e discretas de governo dos indivíduos em diferentes domínios” (Duarte, 2011, p. 54).

O neologismo da governamentalidade opera, nas análises de Foucault, uma forma de investigação da racionalidade das práticas de governo que descobre a economia e que faz dos fenômenos populacionais seu objeto. Nas palavras de Foucault, governamentalidade é:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante 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, [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 pelo 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, 2008b, p. 143-144).

Nessa direção, Foucault relaciona o conceito de governamentalidade ao governo de si por si mesmo em articulação com as relações para com o outro, isto é, o encontro entre as “técnicas de poder” que podem determinar a conduta dos sujeitos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito e as “técnicas de si” que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender a um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (Foucault, 1994, p. 2).

No que diz respeito às contribuições foucaultianas em relação ao liberalismo como forma de vida inventada no século XVIII e ao deslocamento para o neoliberalismo, a partir de meados do século XX, Veiga-Neto (2000 e 2011) sistematiza algumas diferenças esclarecidas por Foucault, que se estabelecem entre ambos, diferenças essas que são importantes para compreendermos de quais deslocamentos, intensificações e conservações estamos tratando na governamentalidade neoliberal em nosso trabalho.

A primeira característica marcante que demonstra a diferença entre eles é o fato de que, se o liberalismo queria naturalizar as relações sociais e econômicas, ou seja, a liberdade do mercado, levando a ser entendida como algo natural e espontâneo (“a mão invisível de Deus”), o liberalismo deixava a cargo do Estado ajustar socialmente o que já estaria na natureza humana. Na perspectiva foucaultiana, o liberalismo é esse refinamento da arte de governar, que descobre que governar demais é antieconômico e irracional, e que, para ser mais econômico, teria que se tornar mais meticuloso, sutil, pois para governar mais é preciso governar menos. Já no sistema neoliberal, a liberdade deve ser incessantemente produzida e realizada em forma de competição, tendo em vista que os processos econômicos não são naturais, espontâneos e realizados pelas “mãos de Deus”. Tais processos devem ser continuamente ensinados, governados e controlados. Esse ponto é primordial para compreendermos a importância da escola no neoliberalismo – iremos nos debruçar sobre esse tema mais adiante neste texto.

Veiga-Neto (2011) afirma que, enquanto o princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias em um comércio livre e espontâneo, o

princípio de inteligibilidade do neoliberalismo é a competição. E para maximizar essa competição, é importante produzir uma liberdade para que todos se sintam dentro do jogo econômico, isto é, uma liberdade que também precisa ser consumida, portanto é mais um objeto de consumo. O importante aqui é pensar que essa produção da maximização da liberdade individual é um ingrediente crucial da lógica neoliberal, pois é preciso que cada um pense que está fazendo suas escolhas. E para que cada um pense que está fazendo suas escolhas, é preciso que aprenda como fazê-las e, para que saiba como fazê-las, é necessário aprender a combinar variados critérios de escolha, selecionando o que pensa ser melhor ou mais conveniente para si.

Ainda sobre essa liberdade, Veiga-Neto (2000) esclarece que é da combinação entre sujeição e *expertise* que vem a ilusão de que cada um é capaz de fazer suas escolhas, ou seja, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais. Para ele, essa ilusão não é de natureza propriamente ideológica, nem de uma suposta astúcia do neoliberalismo, mas é a própria ambivalência que a liberdade opera no neoliberalismo, ou seja, no neoliberalismo a sujeição do sujeito é também uma condição para a sua liberdade.

Um aspecto importante pontuado por Veiga-Neto (2011) diz respeito ao deslocamento de uma governamentalidade que era centrada no livre mercado para uma governamentalidade focada na competição. Essa mudança está relacionada a uma passagem de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores. Ele esclarece que não significa dizer que no liberalismo não havia consumidores e no neoliberalismo não haja produtores, para ele o que muda é a ênfase:

Enquanto o foco esteve sobre a troca de mercadorias, a ênfase esteve do lado da produção; quando o foco se desloca para a competição, a ênfase deixa de estar na produção de bens, passando para o consumo. O que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores e pela criação de novos nichos de consumo (Veiga-Neto, 2011, p. 39).

Outra diferença importante entre os sistemas é o fato de que, se no liberalismo existia a centralidade da fábrica, como instituição principal na produção de mercadorias, no neoliberalismo a ênfase é deslocada para a empresa. A empresa não se centra mais em produzir bens, mas em formular todo o conceito de inovação, *marketing* e *design* para depois materializá-lo em produtos e serviços. Para Veiga-Neto (2011), se na fábrica a lógica era a produção-venda, na lógica atual, inverte-se

para venda-produção, a empresa cria e vende mundos. Dessa mesma maneira, podemos compreender que, numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa uma substituição do liberalismo, nem mesmo um retrocesso ou diminuição do Estado. O que está ocorrendo é “uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado” (Veiga-Neto, 2000, p. 198). Como já havíamos descrito, no neoliberalismo há técnicas de governo que operam de forma sutil, cujo objetivo é fazer com que o Estado siga a mesma lógica da empresa, pois tornar o Estado uma grande empresa é bem mais lucrativo, produtivo e econômico.

Uma dimensão importante que caracteriza as diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo é o deslocamento de um modelo de sujeito que é ao mesmo tempo “objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo. Em outras palavras, um sujeito com deveres e direitos, amparador e amparo do Estado, um sujeito cidadão, um sujeito-parceiro” (Veiga-Neto, 2000, p. 187) cede espaço para um sujeito-cliente, ao qual se oferecem infinitas possibilidades de escolha, consumo, participação e aquisição. “Esse sujeito-cliente é entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: a capacidade de escolher” (Veiga -Neto, 2000, p. 199).

Para Costa (2009), esse sujeito do qual estamos falando se vê incitado sob a lógica de ter a si mesmo como um capital, de maneira que compreende a si mesmo e aos outros como uma microempresa. E por se reconhecer como uma microempresa, precisa constantemente fazer investimentos em si mesmo, para que essas “aplicações” retornem a médio e/ou curto prazo em seu benefício. Dito de outra forma:

O indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo-microempresa: *Você S/A*. É justamente por isso que a economia, desde então, já não mais se resume à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano (Costa, 2009, p. 177).

Nessa direção, o sujeito-cliente deve desenvolver ao máximo a sua capacidade de ser o empreendedor de si mesmo. Como bem dizem Dardot e Laval (2016), esse novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O sujeito unitário tem envolvimento total consigo mesmo, ele participa e se engaja completamente em sua atividade profissional, entrega-se e se esforça, de modo a trabalhar para sua própria

eficácia, como se essa conduta viesse dele próprio, de seu próprio desejo. Dardot e Laval (2016, p. 327) apontam que “a vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder”.

Nessa direção, o mercado é esse livre espaço para os empreendedores, onde todas as relações humanas podem ser afetadas por essa dimensão empresarial. É característica da economia incentivar e liberar esse “empreendedorismo” humano. Como se todos os sujeitos tivessem dentro de si algo de empreendedorístico, tivessem a capacidade de se tornar empreendedores em diversas áreas de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida, em outras palavras, “somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores” (Dardot; Laval, 2016, p. 146).

Esse “neossujeito”, “sujeito empresarial” apresentado por Dardot e Laval (2016), é competente e competitivo e vai procurar sempre ser o mais eficaz. Para isso ele irá trabalhar em si mesmo, maximizando seu capital humano em todos os campos, com o fim de se aprimorar e se transformar continuamente. O que diferencia esse novo modelo de sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele irá realizar sobre si para constantemente alcançar melhores resultados e desempenhos.

Diante dessas reflexões até aqui apresentadas, parece-nos importante sistematizá-las em um quadro, para melhor visualização do debate proposto e compreensão das distinções.

Quadro 1 – Sistematização das diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo

Liberalismo	Neoliberalismo
Livre mercado	Competição
Produção de bens	Consumo
Fábricas	Empresas
Sujeito-cidadão	Sujeito-cliente

Fonte: elaborado da autora.

O sujeito-cliente é produzido por uma racionalidade neoliberal/empresarial³⁰, que o conduz como uma entidade em competição, que deve maximizar seus resultados, levando-o a expor-se aos riscos e a assumir inteira responsabilidade por possíveis fracassos. O que para os autores, significa dizer, que a novidade nessa neogestão:

reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar novas condições que lhes são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmo produziram (Dardot; Laval, 2016, p. 329).

Nesse novo governo dos sujeitos, de acordo com Dardot e Laval (2016), a empresa não é mais um espaço para a realização pessoal, mas um instrumento e um espaço para a competição. É o lugar das inovações, do *marketing* e do *design*, pronto para mudanças constantes e adaptações a depender das demandas do mercado e da busca por excelentes desempenhos.

Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo (Dardot; Laval, 2016, p. 330).

Na governamentalidade neoliberal, o modelo geral que deve ser imitado é o da empresa, em todas as relações e dimensões da vida social e individual. Isso define um certo tipo de ser que é produzido pelas transformações institucionais e ao mesmo tempo produz melhorias em todos os domínios. Em vista disso, Dardot e Laval (2016) afirmam que a empresa define um certo *éthos* e estabelece íntima relação entre o governo de si e o governo das sociedades. No mesmo sentido, Costa (2009, p. 178) corrobora essa afirmação, ao esclarecer que se trata de uma governamentalidade que “busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos

³⁰ Compreendemos por racionalidade neoliberal aquilo que Dardot e Laval (2016, p. 328-331) chamam de um conjunto de forças que permite descrever as novas aspirações e as novas condutas dos sujeitos, prescrever os modos de controle e influência que devem ser exercidos sobre eles em seus comportamentos e redefinir as missões e as formas da ação pública. Essa racionalidade impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição.

indivíduos”. Isto é, através de políticas e processos de subjetivação, como as novas tecnologias gerenciais no campo da administração, propaganda, publicidade, *marketing*, literatura de autoajuda etc., esse tipo de governamentalidade procura programar e controlar formas de agir, sentir, pensar e situar-se diante de si mesmo, da vida que levam e do mundo em que vivem. Em última instância, o que está em jogo nessa forma de governamentalidade neoliberal “é a pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, mediante sua inscrição em relações de tipo concorrencial” (Costa, 2009, p. 179).

3.2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E OS EFEITOS NA/PARA A EDUCAÇÃO

Mas quais seriam os efeitos/desdobramentos dessa nova modalidade de governamentalidade para a educação? E mais precisamente, aspecto que corresponde ao nosso interesse da pesquisa: quais discursos da educação estão implicados na produção da criança empreendedora de si (criança-microempresa)?

Para Costa (2009, p. 177), “a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparece [*sic*] como elemento estratégico a ser investido por essa nova modalidade de governamentalidade”. Esse elemento não só resultaria em aumento de produtividade, como também em maximização de rendimentos ao longo da vida. Semelhantemente ao programa de milhagem, a educação do indivíduo é medida pelo acúmulo de pontos e pelos investimentos realizados em si mesmo que servem para valorizá-lo como sujeito-empresa num mercado cuja competição é desenfreada.

O autor Sylvio Costa (2009) também pontua que, no campo educacional, está se disseminando uma nova discursividade, que procura fazer dos sujeitos verdadeiros empreendedores de si, caracterizados pelos seguintes traços: “pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc” (Costa, 2009, p. 181). Essa nova discursividade movida pelo mercado – das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais – para toda a sociedade – e também incorporada e aplaudida na educação, seja pelos setores progressistas ou conservadores, seja pelos segmentos

públicos ou privados, é entendida como a melhor “carta” para solucionar todos os males do país e para efetivar o sucesso dos sujeitos.

De maneira mais direta, pensar a escola na lógica neoliberal é crucial para compreender o funcionamento da governamentalidade neoliberal, tendo em vista o que afirmam os pesquisadores Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), de que já há décadas a educação se constitui no grande mercado do século XXI. Nesse sentido, os objetivos da escolarização na e para a lógica neoliberal é criar/moldar o sujeito-cliente (Veiga-Neto, 2000).

A escola³¹, mesmo vivendo uma crise, já estudada por diversos autores e de numerosa literatura, é compreendida por Laval (2004) e Veiga-Neto (2000, 2011) não mais como espaço sustentado pelo discurso progressista da escola republicana, que buscava formar cidadãos, e tinha em seu centro de gravidade os valores profissionais, sociais, culturais e político do saber. Nem na emancipação pelo conhecimento como propunha a herança das luzes. E isso não significa dizer que a escola esteja falindo ou já tenha falido. Pelo contrário, ainda é considerada muito importante, inclusive como uma instituição encarregada de produzir novas subjetividades (Veiga-Neto, 2011).

Pensando ainda na produção de subjetividades na escola e na lógica de governo neoliberal, especificamente na contemporaneidade brasileira, Sílvio Gallo (2018) aponta que elas se materializaram no contexto da redemocratização do país, a partir de 1985. E para pensar esse contexto, o autor propõe um operador conceitual, intitulado de “governamentalidade democrática”. Para ele, no Brasil – diferentemente do que analisou Foucault em um contexto europeu, em que há a construção dos Estados democráticos modernos e um processo nítido da série democracia-governo-liberalismo, e o neoliberalismo consolidando a lógica dos regimes de governamentalidade dos Estados – esses processos diferiram, e de fato nem poderemos falar de uma consolidação de um Estado democrático, ao relembrar, por exemplo, do golpe às instituições, de natureza civil-jurídica, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (Gallo, 2018).

O termo governamentalidade democrática operado por Gallo (2012, 2017, 2018, 2019) se constitui como uma maquinaria de governo, que tem como marco jurídico a promulgação da Constituição Federal de 1988, que desembocou na

³¹ Refletimos sobre a escola no primeiro capítulo do nosso trabalho.

construção de diferentes documentos de política educacional nesses últimos trinta anos, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Em todas essas produções de políticas públicas no Brasil no campo da Educação, é possível perceber a centralidade na democracia e no trabalho, que tem a cidadania como princípio fundamental.

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política (Gallo, 2018, p. 337).

A governamentalidade democrática envolve um controle social sobre os indivíduos, por meio do trabalho sobre as populações. Isto é, foi necessário produzir uma estrutura democrática no país, após o período de regime de exceção, com efetiva participação da população, fazendo com que esses indivíduos se acreditassem cidadãos livres, participativos e importantes nessa estrutura democrática. “A biopolítica *made in Brazil* produz cidadãos, conformando-nos aos princípios democráticos, o que garante uma constituição de nossas subjetividades nos processos educativos” (Gallo, 2018, p. 219).

É interessante observarmos que esse viés analítico se expande para todos os atores sociais, incluindo as crianças. Como exemplifica Gallo, ao analisar dois documentos de política educacional para a educação infantil: *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (1998) e a *Política Nacional de Educação Infantil* (2006), nos quais o autor aponta o tom democrático e de afirmação da cidadania, e de deus direitos, como valores fundamentais. Para Gallo (2019, p. 341), essas são marcas das engrenagens da governamentalidade democrática, “na qual cada um de nós é cidadão para que possa ser controlado [...] no caso da criança, a afirmação de sua cidadania, de seus direitos, é uma maneira de torná-la governável”. Sendo assim, esse conceito é importante para pensarmos as engrenagens da maquinaria biopolítica neoliberal da educação brasileira contemporânea.

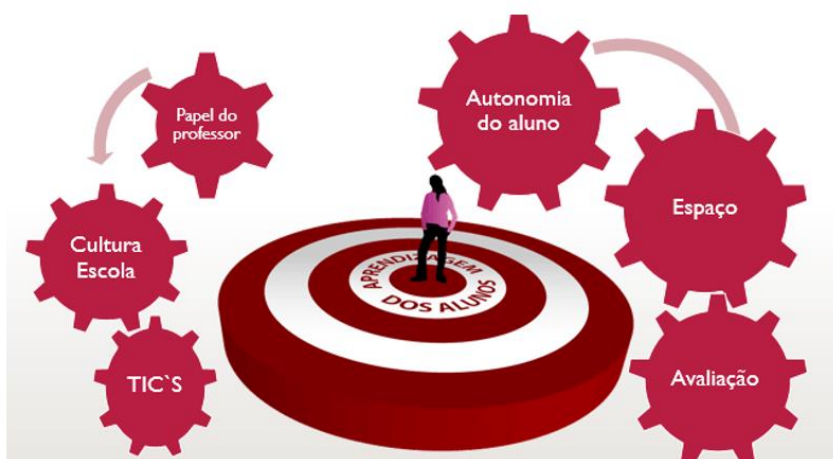
Nessa direção, passaremos agora a refletir, em linhas mais gerais, sobre alguns dos efeitos dessa forma de governamentalidade neoliberal nos domínios da educação. Um dos primeiros desdobramentos que elucidaremos é a pedagogia empreendedora (Costa, 2009).

O empreendedor de si é um sujeito que aprende sozinho. A iniciativa individual e o processo *de aprender a aprender* serão evocados e ressaltados, muito mais do que o trabalho realizado coletivamente, e o ensino deve se voltar, acima de tudo, para a inovação.

Aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão (Veiga-Neto, 2011, p. 51).

Para ilustrar essa situação, tomemos o caso das Metodologias Ativas, que surgem no cenário educacional como uma proposta inovadora de ensino para a contemporaneidade, uma revolução. Nela, o(a) estudante é o principal agente do seu processo, ele(a) é o centro para construir o conhecimento, é o que se chama, nessas metodologias, de assumir o protagonismo e desenvolver autonomia. Esse(a) aprendente sozinho precisa, também, se manter automotivado(a), autointeressado(a), autoengajado(a) para resolução dos problemas e tomadas de decisão e, assim, se tornar um diferencial na competição. Como afirma José Moran (2015, p. 19), “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”.

Figura 5 – O aprendente sozinho



Fonte: Revista Nova Escola, 2018

Embora em nosso trabalho não teremos possibilidade de nos debruçar sobre cada aspecto dessas metodologias, como ilustra a Figura 1, para a nossa pesquisa o

interesse está em compreender como o neossujeito “busca fazer de si uma microempresa [considerando que] o processo formativo na escola será apenas um elemento propulsor para que esses jovens se autogovernem e se constituam em aprendentes autônomos e singularizados” (Pizolati, 2020, p. 522). Aqui, é importante ressaltar que não apenas os jovens aprendem a serem mais competitivos e competentes em suas escolhas de consumo, mas a própria criança já é antecipada para o mundo “lá fora”, uma antecipação que é vista, como bem diz Veiga-Neto (2000, p. 207) “como a melhor maneira de preparar competências para atuar no mundo marcado pelo mercado e pela competição”.

Outra questão importante que diz respeito ao empreendedor de si e aos impactos dessa governamentalidade nas formas como o sujeito vai perceber a si mesmo e ao outro é que, sendo ele o maior responsável pelo seu processo de conhecimento, já que há o desvio do foco do docente para o(a) aluno(a), e a migração do ensinar para o aprender, o(a) discente também será responsabilizado(a) pelo seu aprendizado ou não. Será culpabilizado(a) pelo sucesso ou fracasso das metas educacionais dirigidas a ele(a).

Outro ponto é que apenas será necessário se associar com outras pessoas e trabalhar em grupo, a depender se a relação será vantajosa ou conveniente. “Isso concorre para tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais frios, haja vista que implicam em investimentos” (Costa, 2009, p. 182). Em outras palavras, é cada um por si, e de vez em quando nos juntamos ao “*team*” para extrair algum benefício.

O segundo ponto da governamentalidade neoliberal para o campo educacional refere-se ao trabalho docente, que vem sofrendo com a flexibilização, desprofissionalização, desqualificação, substituíbilidade e marginalização social (Veiga-Neto, 2011). Esses profissionais da educação precisam enfrentar pressões cada vez maiores por desempenhos e performances que contemplem as demandas mercadológicas. Nessa direção, “o planejamento educacional é deslocado do ensino para a aprendizagem, que se constitui a partir do discente. Nesse processo, a prática docente assume a função de aporte pedagógico – facilitador ou colaborador para a aprendizagem” (Pizolati, 2020, p. 522).

A figura docente é substituída pela de um gestor de competências. O(a) professor(a) é apenas um(a) facilitador(a) do processo de aprendizagem, por isso mesmo poderá ser chamado(a) de tutor(a), curador(a) ou qualquer nome que remeta

a um(a) desenvolvedor(a)/colaborador(a) de competências e saberes necessários para o sucesso no mundo do trabalho. Como exemplo dessa perspectiva temos o Professor 4.0. Esse modelo de professor, surge dentro do enunciado da Educação 4.0, que pretende dar conta das tendências e exigências do mercado, a partir das novas tecnologias e ferramentas digitais. Para atender a essa “nova realidade”, escolas e professores(as) precisam atualizar-se, adaptar-se e capacitar-se. Não é por acaso que cursos para se tornar um(a) professor(a) 4.0 tiveram um aumento significativo nos anúncios do Google e em formações docentes, principalmente durante a pandemia do novo coronavírus.

Figura 6 – Seja um professor 4.0



Fonte: Curso do Blog Michele Martines, especialista em Tecnologia Educacional, 2019.

Para ser um(a) professor(a) 4.0, há alguns requisitos/obrigações que correspondem a um modelo de governo pedagógico, de tal modo que, no processo de (auto)condução, os sujeitos docentes submetem-se aos imperativos da racionalidade neoliberal, devendo ser: **Líder de equipe** – o(a) professor(a) sendo um(a) pesquisador(a)/facilitador(a) do conhecimento, precisando auxiliar os(as) estudantes a encontrar soluções para os problemas e a encontrar o melhor caminho para superar obstáculos; **Desenvolvedor(a) de competências** – o(a) docente vai ser um(a) simples “apoiador(a)” na construção de conhecimento. Ele(a) utilizará as metodologias ativas para ser esse(a) gestor(a) de competências; **Camaleão** – o(a) professor(a) “total flex” precisa estar disposto(a) à adaptabilidade e flexibilidade. Além de ser necessário conhecer e dominar as ferramentas tecnológicas e digitais para ser um(a) professor(a) competente e eficaz em sala de aula, o(a) docente 4.0 deve se

perceber flexível para assumir diferentes papéis: aprendiz, pesquisador(a), mediador(a) e orientador(a). Logo, ele(a) deve se adaptar às circunstâncias e ser criativo(a), inventivo(a) e engajado(a) para atender às metas e objetivos desse novo ambiente de aprendizagem.

O terceiro e último efeito da governamentalidade liberal para a área da educação, que trataremos nesta parte, refere-se ao currículo baseado em competências. Segundo Costa (2009), essa não é nenhuma novidade, pois há mais de duas décadas se vem dando uma crescente atenção e valorização à questão das competências, seja na formação do(a) docente “gestor de competências”, nos processos de aprendizagem dos(as) estudantes (aprender a aprender), na construção dos programas curriculares e nas formas de avaliação.

O destaque nas competências no campo da Educação se estabelece como resposta às demandas de produtividade, competitividade e inovação por essa sociedade de empresa. O currículo, nesse sentido, respaldaria a aproximação entre a educação formal e as exigências impostas pelo mercado e por essa sociedade. Para Dolz e Ollagnier (2004, p. 32):

a emergência da lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendizes menos ligada ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder de um movimento antagônico, neoliberal, indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação.

Os autores Dolz e Ollagnier (2004) falam da noção de competências cercada por incertezas e ambiguidades e, por isso mesmo, entrou no campo da educação como um conceito *slogan*. Dessa maneira, a questão das competências, ao passo que se relaciona ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes, atitudes e destrezas, tem a ver também “com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado (Costa, 2009, p. 183), ou seja, quais desses componentes do capital humano devem ou não ser objeto de investimentos por parte dos sujeitos.

Até aqui, é possível percebermos as subjetividades³² entendidas na perspectiva foucaultiana, o que significa falar em modos de subjetivação³³. Refere-se, portanto, ao modo como “o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo” (Fischer, 1999, p. 42). Portanto, assim como afirma Mansano (2009, p. 114), esse modo de subjetivação refere-se à:

[...] escolha estética e política, por meio da qual se acolhe um determinado tipo de existência [que] é compreendida por Foucault como um modo de subjetivação possível. Os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas [...].

De maneira ainda mais clara, é aquilo que os outros dizem sobre mim e que eu mesmo, a partir desses outros, internalizo sobre mim mesmo, ou, nas palavras de Ramos do Ó (2009, p. 107), a subjetividade seria assim o “resultado das interações que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos”.

Nesse sentido, ressaltamos que, tanto as subjetividades dos docentes quanto as dos discentes, são atravessadas pelo discurso empresarial/neoliberal. O modo como professores(as) e estudantes precisam sentir-se, perceber-se, orientar-se, avaliar-se e compreender-se devem estar dentro de alguns predicados desse discurso (engajado, autônomo, flexível, adaptável, inovador, criador de soluções), que funcionam como o verdadeiro para um(a) bom(boa) e competente aluno(a) e docente – empreendedor(a) de si. Essa produção da verdade, como nos esclarece Foucault, está atrelada a uma regulamentação própria dos regimes de verdade, isto é:

os tipos de discursos que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

³² A subjetividade não pode ser entendida como uma origem, mas justamente, como um complexo processo, em que o sujeito pode conservar, modificar ou consolidar sua identidade.

³³ Os "modos de subjetivação" ou "processos de subjetivação" do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de outro lado, a maneira pela qual se dá a relação consigo mesmo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (Revel, 2005, p. 82).

Sob a égide da racionalidade neoliberal, esses sujeitos irão gerir-se, empreender-se, investir-se para fazerem de si mesmos microempresas de sucesso em um mundo no qual a educação é entendida como mais um produto de bens e serviços.

Ao imprimir o discurso neoliberal como regime de verdade no campo da educação, essas discursividades passam a pautar os modos como os indivíduos percebem-se e constituem-se no mundo, orientados pelas lógicas empresariais do empreendedorismo, da competição, da individualização e da responsabilização. O fracasso ou o sucesso seriam então atribuídos aos resultados das escolhas de vida de e não mais a fatores externos, tais como crises econômicas etc. Mesmo que as condições sociais e de trabalho sejam contingentes, caberia ao indivíduo contemporâneo perceber a realidade econômica que o circunda e adaptar-se às diferentes situações e demandas do mercado (Pizolati, 2020, p. 525).

Nessa direção, a governamentalidade neoliberal fomenta o empresariamento de si com o objetivo de que os sujeitos sejam atrativos e eficazes para o mercado. E as crianças, desde os primeiros anos de vida, já devem aprender a empreender a si mesmas. É justamente sobre a constituição dessa infância-empresa que nos aprofundaremos no próximo capítulo.

4 A INFÂNCIA-EMPRESA



Fonte: ilustração da reportagem “crianças empreendedoras” do editorial de educação da revista Carta Capital, publicada em 15.03.2023

Parece pouco dizer que a infância é um postulado artificial, arbitrário, contingente e, portanto, sem nenhum fundamento de verdade. Um negócio, não obstante, escrutinado, estratificado, catalogado, patenteado e certificado. Em suma, uma paisagem desassombrada, despudorada, para sempre iluminada. Do mesmo modo, parece insuficiente dizer que, pela força da retórica moderna, a infância ter-se-ia sido reduzida a um acontecimento sitiado, loteado, pacificado, sedentarizado, tão exaurido quanto rebaixado. Uma experiência – perdão pelo eufemismo – demasiado apequenada. Terra devastada reconvertida paradoxalmente em terra prometida.

(Aquino, Julio Groppa, 2019, p. 165)

Neste capítulo, faremos uma incursão sobre o governo da infância e a forma como a partir do discurso do empreendedorismo, que consideramos um dos importantes operadores da governamentalidade neoliberal, o empresariamento de infâncias pode ser produzido. Dito de outra forma, buscamos refletir a respeito de que maneira se governa hoje a infância para se produzir uma infância-empresa.

A infância, nessa paisagem reverberada na epígrafe com Aquino (2019), é essa novidade, esse outro, diferente de nós, a quem “não lhe pertence a fala organizada, o

pensamento lógico/racional e o agir prudente e responsável. Cada infância que se inicia com o nascimento é um estranho que habita o mundo” (Danelon, 2019, p. 217). A infância é esse estrangeiro, essa alteridade, esse outro no mundo, que não sabemos o que será, ou como agirá. Por isso mesmo, a infância desestrutura o mundo adulto e organizado, tem seu poder desestabilizador do desconhecido.

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (Larrosa, 2006, p. 184).

Os debates que cercam as noções de infância são feitos, geralmente, como diria Bujes (2001, 2019), ora para denunciar os perigos e maltratos a que algumas crianças estariam submetidas, ora para enaltecer a infância como matéria-prima da transformação de que o mundo precisa. Concordamos com Bujes ao tomar os fenômenos da infância como “construções sociais; como produto de um lento e complexo processo de definição, entendendo que os significados do que é ‘ser criança’ são produzidos pelos discursos que se enunciam sobre ela” (Bujes, 2001, p. 11).

Pensar a infância é compreender os modos de significá-la nas práticas que historicamente eram e são produzidas para ela. Segundo Buckingham (2007, p. 19), pensar dessa forma é compreender “que a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia. Nem é algo que tenha um sentido fixo, em cujo nome se possa tranquilamente fazer reivindicações”. Dessa forma, quando olhamos para as crianças e suas infâncias, é, assim, “em última instância, talvez, uma forma de olhar para os adultos que as inventam, que as inserem naquele mundo, que as educam” (Chiquito, 2014, p. 14). Também é importante lembrarmos que essa produção não se dá sem resistências, sem tensões.

A perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos que sobre ela [a infância] se enunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada. [...] As definições de criança e de infância são sempre relacionais, sempre referidas ao outro, o adulto. Deste modo, elas mudam uma vez que tais relações se transformem (Bujes, 2001, p. 25).

A infância constitui-se na perspectiva dessa pesquisa como uma invenção/fabricação da modernidade³⁴, e seus significados resultam de um processo de construção social e estão atrelados a um conjunto de condições de possibilidade que se agrupam em um momento específico da história. E em seu bojo estão as concepções científicas, os saberes sobre a criança. Dessa forma, a criança passa de uma mera condição biológica, para ser dita e explicada como alguém distinta do adulto, ingênua e que precisa ser assistida em cuidado e proteção.

A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo [...]. Agora [na modernidade] a criança começa a ser percebida com um ser inacabado, carente e portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção (Naradowski, 2001, p. 27).

Philippe Ariès (1981), em *História social da família e da infância*, tratou sobre o surgimento do sentimento da infância. O autor apresentou a tese de que a infância é uma invenção moderna. Para ele, emerge, por volta do século XVII, um sentimento de que a infância é um estágio específico da vida e com particularidades. Essa tese é diferente daquelas dos medievais, em que o mundo infantil se misturava com o mundo adulto e a criança era vista como um “miniadulto”. Nessa direção, o que em algum momento da história (a infância) era um fenômeno que estava imbricado a uma realidade biológica passa a ser compreendido como um fato cultural por excelência.

Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tomam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente (Bujes, 2000, p. 27).

Apesar dos limites que apresenta, como qualquer outro trabalho, e das críticas feitas à sua tese, algumas delas, por exemplo, referentes à metodologia da pesquisa e à maneira radical como conclui seu trabalho, afirmando que não há registro da infância antes da modernidade (Danelon, 2019), ou mesmo por desconsiderar em suas análises a infância pobre ou até mesmo as críticas que questionam seu pioneirismo (Bujes, 2001), umas das argumentações de Ariès que são relevantes para o nosso trabalho é a de que a infância ganhou centralidade na sociedade moderna,

³⁴ Há outros autores que corroboram essa perspectiva: Ariès (1981), Corazza (2004), Larrosa (2006), Chiquito (2014), Resende (2019) e Danelon (2019).

ou seja, o fato de ter sido situada como um acontecimento caracteristicamente moderno.

É na modernidade que o corpo da criança é entendido como indefeso, desregrado e incapacitado para governar a si mesmo. Logo, é a escola, a partir de um saber sobre a criança, com seus modelos de aprendizagem e técnicas, que irá acolher e educar as crianças. A criança é o objeto a ser educado. Na modernidade, também, uma série de saberes, da Filosofia, da Medicina, da Psicologia e da Sociologia, irá se ocupar da infância. Portanto, é na modernidade que “emergem técnicas em torno da infância, que emergem investigações, hipóteses, pressupostos, teorias e generalizações em torno da infância (Danelon, 2019, p. 220).

Em uma perspectiva foucaultiana, a infância foi um dos pontos mais importantes de todas as estratégias de governo. Conforme Carvalho (2019), isso se sucedeu, em primeiro lugar, pelo fato de a infância emergir associada à população e aos interesses socioeconômicos de se produzir indivíduos que atendessem às demandas de produção social. E, em segundo lugar, o autor aponta que a infância passou a prenunciar o que Foucault (2010, p. 266) designou de “armadilha de pegar adultos”. Em *Os anormais* (2010), Foucault afirma que a psiquiatria é um dos domínios em que a infância vai ser o filtro para analisar os comportamentos.

Para que uma conduta entre no domínio da psiquiatria, para que ela seja psiquiatrizável, bastará que seja portadora de um vestígio qualquer de infantilidade. Com isso, serão submetidas de pleno direito à inspeção psiquiátrica todas as condutas da criança, pelo menos na medida em que são capazes de fixar, de bloquear, de deter a conduta do adulto, e se reproduzir nela. E, inversamente, serão psiquiatrizáveis todas as condutas do adulto, na medida em que podem, de uma maneira ou de outra, na forma da semelhança, da analogia ou da relação causal, ser rebatidas sobre e transportadas para as condutas da criança, pois elas podem trazer consigo uma fixação adulta; e, inversamente, percurso total das condutas do adulto para desvendar o que pode haver nelas em matéria de traços de infantilidade (Foucault, 2010, p. 267).

Assim, os mecanismos de controle individuais e coletivos legitimados pelos saberes normalizados, a exemplo da Medicina e do Direito, expressam a infância que remete ao adulto e o adulto que remete à própria infância. Nesse sentido, para haver o governo da infância, foi necessário produzi-la como objeto de análise, de descrição, de classificação, de comparação e de diferenciação, isto é, fazer a infância existir (Carvalho, 2019).

Na sociedade moderna, a infância se assenta na população³⁵, pois está ligada às estratégias, aos cálculos, às intervenções e à vigilância de uma tecnologia da população. Isto é, a infância como um segmento populacional, em que se investe na regulação a partir de processos de controle e normalização.

É bem por isso que o regime de visibilidade a que foi (e continua sendo) submetida a infância, nos tempos modernos, esteve (e está) associado à intensificação da produção discursiva sobre esse novo objeto, fazendo com que os fenômenos relacionados com a população infantil passassem a ser descritos, ordenados, medidos, calculados, categorizados, tornando as crianças e a infância alvos de determinadas instituições e foco de tecnologias de poder (Bujes, 2002, p. 21).

Governar a infância significa educar as crianças, moldando suas almas. Nas palavras de Bujes (2019, p. 265), governar³⁶ em relação à infância presume “zelar, antes de mais nada, para a manutenção da vida das crianças, mas também para possibilitar que ela se torne útil social e economicamente”. Não estamos dizendo que esse governo da infância é, em si, nem bom nem ruim, mas que se constitui em uma:

[...] Estratégia de finalização, ou melhor, de constituição da própria infância. As ações que visam a erradicação de doenças infantis crônicas, a redução da taxa de mortalidade, a proteção da integridade física, emocional e intelectual dos infantes, as campanhas contra o trabalho infantil, dentre outras possibilidades, compõem as instâncias de governo da infância e são necessárias para garantir condições essenciais de uma infância minimamente digna à condição humana (Carvalho, 2019, p. 28).

A autora Bujes (2001, 2019) também nos lembra que, no século XVIII, sob uma governamentalidade liberal, coexistiram dois tipos de estratégias para a população infantil. A primeira, voltada para as famílias burguesas, consistiu em se investir no controle da sexualidade infantil, e a segunda, direcionada às famílias pobres/operárias, pretendeu estabelecer o controle e a moralização da infância. Para a autora, “o poder sobre a vida interessou-se pelas crianças para fazer com que se tornassem utilizáveis, suscetíveis e investimentos rentáveis, capazes de aprendizagem eficaz, saudáveis” (Bujes, 2019, p. 277).

Desse modo, seja na infância pequeno-burguesa, seja na infância proveniente das famílias pobres e operárias, alguns mecanismos e táticas de intervenção foram

³⁵ Bujes (2001, p. 52), na linha foucaultiana, esclarece o conceito de população, que “permite pensar os diferentes grupos que a compõem — a infância como um deles — como objetos que podem ser pensados, compreendidos para que se possa agir sobre eles”.

³⁶ Por governar, entendemos, a partir de Foucault, com seus estudos do final da década de 70, ser um conjunto de ações que atua sobre a conduta do outro e de si mesmo.

utilizadas em ambas as produções desses dois tipos de subjetividades infantis, ainda que se tenha operado diferentes estratégias e procedimentos específicos em cada uma delas. Assim, o que é importante destacar em nosso trabalho é que o governo e o controle das subjetividades, tanto da infância pequeno-burguesa quanto da infância das classes pobres/operárias, são exercidos por meio da estratégia de um empresariamento generalizado da sociedade e da educação. Conforme elucida Gadelha (2013, p. 218):

Por um lado, o controle e o governo das condutas dos indivíduos dão-se cada vez mais por intermédio de um empresariamento da sociedade; por outro, o empresariamento das subjetividades e das relações sociais constitui como que a via privilegiada para o controle e o governo das condutas. Assim, em termos amplos, podemos pensar o governo das infâncias em nosso presente como estando estreitamente relacionado ao empresariamento da sociedade, da educação e dos demais processos implicados à produção de subjetividades infantis (modos de construção do que seria “ser criança”).

Nesse empresariamento da sociedade, as crianças também precisam se tornar um “bom investimento” para si mesmas. Como nos lembra Foucault (2008b), o indivíduo dessa sociedade contemporânea deixa de ser visto como o parceiro de trocas econômicas (sociedade de consumo) e passa a ser visto como o empresário de si mesmo, sendo sua maior busca aquela pelas formas de capitalização de si.

Em seu livro *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b) também sinaliza que, através da Teoria do Capital Humano, cujo bojo está na governamentalidade neoliberal, propõe-se uma nova noção de sujeito, segundo a qual o trabalhador não vai mais ser examinado pela quantidade de horas trabalhadas ou, seja, por sua mão de obra, pois será visto como parte do capital empresarial, isto é, o capital humano na qualidade de sujeito-empresa. Logo, “o sujeito não concebe a si em polo oposto ao do empregador, mas como pequena unidade-empresa parceira; [...] E o principal investimento a ser feito no indivíduo-empresa é a aquisição de conhecimento útil” (Nóbrega, 2019, p. 81).

Sobre a teoria do capital humano, uma das principais engrenagens da governamentalidade neoliberal, o interessante artigo de Renato Saul (2004) nos traz reflexões importantes para pensar a constituição dessa teoria, pensando a lógica de desenvolvimento do conceito a partir da economia americana. O autor inicia sua pesquisa remontando às possíveis “fontes originárias” da teoria. Como, por exemplo, através dos estudos de Nerdrum e Erikson (2001 *apud* Saul, 2004), em que a noção de capital do economista neoclássico Irving Fisher seria a fonte primária da teoria

moderna do capital humano. Já os autores Jacob Mincer e Theodore Schultz seriam aqueles, que “partindo de Fisher, entenderam o capital humano como um capital independente do capital convencional em relação às características econômicas e produtivas de um país” (Saul, 2004, p. 231). Jacob Mincer buscou examinar a relação entre investimento na formação do trabalhador e a produtividade. Já Schultz procurou estabelecer a relação entre capital humano e as condições de formação. Para ele o investimento em capital humano deveria ser considerado diferente de consumo.

Os estudos sobre capital humano se expandiram em vários países, principalmente, nos Estados Unidos, quando, no início da década de 60, foi divulgado um conjunto de estudos sobre o tema, além do primeiro livro do autor Theodore Schultz, intitulado *The economic value of education*, como também a clássica obra no campo dos estudos sobre investimentos em formação do trabalhador: *Human Capital*, do autor Gary Becker.

Saul (2004) apresenta a avaliação da trajetória do capital humano realizada por Mark Blaug em 1980 para explicar algumas questões importantes, I) Blaug considerava que a teoria estava em uma situação crítica por não oferecer uma explicação convincente em relação à demanda privada de educação; II) Blaug ressalta a dominância das escolhas individuais como uma “essência” da investigação sobre o capital humano, ou seja, “que a formação do capital humano deve ser concebida em termos de decisões de indivíduos que atuam em defesa de seus interesses próprios” (Saul, 2004, p. 235); III) Blaug demonstrou que o conceito de capital humano na sociedade americana estava assentado no cálculo privado, observando, assim, a relação da esfera privada e a formação profissional.

Com os estudos de Loren Baritz, o texto elucida que, no final do século XIX, o empresariado reconheceu a influência decisiva do comportamento humano no plano produtivo. Essa compreensão levou à busca de especialistas que não estivessem ligados ao campo da economia ou à atividade industrial, sendo assim, convocados os especialistas das ciências sociais para resolver os problemas das relações humanas dentro dos estabelecimentos. O primeiro passo dessa perspectiva foi o uso da teoria da gerência científica, elaborada por Frederick Taylor, que foi desenvolvida em conjunto com a psicologia experimental e consistia na ideia de que o sistema produtivo deveria cumprir algumas normas e ser o mais funcional possível.

Para o autor, a expressão capital humano pertence à década de 1950, no entanto, a produção de estudos que dizem respeito à relação do elemento humano na

produção industrial se diversifica e se amplia a partir da crescente penetração das ciências sociais, desde o período de 1913 a 1920. É nesse período que se observa a emergência da discussão em torno da importância do comportamento humano no trabalho (Saul, 2004).

Um outro aspecto relevante do referido artigo concerne à contribuição dos argumentos de Taylor para a formação da teoria do capital humano em seus desdobramentos posteriores. De acordo com Saul (2004), o processo de racionalização da atividade produtiva pensado por Taylor – que buscou transformar homens em máquinas que trabalham, através de uma organização que garantisse o controle do operário e do seu conhecimento – é um dos elementos que remontam à noção da teoria do capital humano.

Schultz, embora não o admita abertamente, de certo modo interpreta o movimento de racionalização das empresas e dos efeitos da organização taylorista, que se difunde em todas as esferas econômicas, provocando um processo de homogeneização do trabalho fabril e de escritório. [...] Ao tomar o trabalhador como capital de si mesmo e, por conseguinte, como um vendedor de serviços, e levando em conta que serviço representa o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade, [...] Shultz, como intérprete da nova teoria, propõe uma equação econômica da relação entre capital e trabalho cuja repercussão política irá marcar o futuro da economia e da sociologia americanas (Saul, 2004, p. 267).

Sendo assim, para Saul (2004), a teoria do capital humano, que tinha uma perspectiva de realizar a adaptação da mercadoria trabalho aos objetivos do cliente-empresa, como também transformar a pessoa do trabalhador, correspondia a uma nova roupagem teórica dada à concepção de gerência científica³⁷ criada por Taylor.

Pensando nessa teoria e em nossa sociedade do conhecimento, quando utilizamos essa expressão, referimo-nos ao que Nogueira-Ramirez (2011) reconhece em seu trabalho, a partir do que anuncia Peter Drucker, em 1993, como uma nova forma de organizar o espaço social, que se assenta não mais no trabalho, nem no capital, mas no conhecimento.

A sociedade do conhecimento, nessa perspectiva, se caracteriza, por um lado, pela extensão da função educativa além das instituições escolares e, por outro, pela exigência ao indivíduo habitante dessa sociedade, de uma constante

³⁷ A gerência científica de Taylor era baseada em cinco princípios: a ciência em lugar do empirismo, a harmonia em lugar da desavença, o espírito de equipe em vez de individualismo, o rendimento ótimo ao invés de rendimento deliberadamente insuficiente, o aperfeiçoamento de cada homem para alcançar eficiência e prosperidade máximas (Saul, 2004, p. 242).

formação, exigência que o torna um aprendiz permanente, pois sua aprendizagem deve ser vitalícia, ininterrupta (Resende, 2018, p. 82).

O recurso central nessa lógica de modelo social é o conhecimento, e o sujeito é aquele formado, especializado, capacitado e educado, impreterivelmente, ao longo de toda a vida. Logo, os corpos que habitam essa sociedade são, exatamente, desses sujeitos, cujo modelo de homem deve corresponder a uma aprendizagem perpétua. Ele deve ser responsável por sua própria conduta formativa, como também por sua ascensão social. Ou seja, o eterno aprendiz dessa sociedade deve agir de forma ininterrupta no presente, com a promessa de um vir a ser, conforme aquilo que empreender no agora.

A sociedade da qual estamos tratando aqui é aquela onde o sujeito deve ser o empreendedor do seu futuro. “Deve ser aquele que fará de suas ações formativas os próprios insumos de sua competência e capacidade; é seu comportamento que deve estabelecer os contornos de sua vida e de seu futuro” (Resende, 2018, p. 86). Nesse sentido, como observou Foucault (2008b) em suas análises sobre o neoliberalismo, o que está em jogo é a compreensão do comportamento humano, mais precisamente a análise da racionalidade desse comportamento, que diz respeito à teoria do capital humano.

A teoria do capital humano, ao adotar o mercado como princípio de inteligibilidade e/ou chave de decifração, toma os comportamentos e as condutas dos indivíduos como objetos genuínos de uma análise econômica. Nessa perspectiva, por um lado, os comportamentos e as condutas dos indivíduos passaram a ser analisados sob a forma de cálculos racionais da relação custo-benefício dos investimentos feitos por esses mesmos indivíduos, particularmente no que diz respeito à sua educação e sua formação técnica e/ou profissional, tendo em vista um retorno posterior, na forma de fluxos de renda (salários); por outro lado, todo um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas, na medida em que assumiam valor de troca, passaram a fazer parte tanto desse cálculo quanto da nova análise econômica que dele se ocupava (Gadelha, 2010, p. 128).

Nessa perspectiva, a economia não é mais uma análise da lógica histórica de um processo que abrange a produção, o consumo de produtos e a distribuição, mas uma análise da programação estratégica da atividade dos indivíduos. Como nos esclarece Foucault (2008b, p. 307), nessa análise há uma reinserção do trabalho, “o trabalho como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha”, ou seja, estudar como o trabalhador utiliza os recursos que possui.

Foucault reflete nessa aula de 14 de março de 1979 sobre essa decomposição do trabalho em capital e renda. Isso quer dizer que, do ponto de vista do trabalhador,

o salário não é o preço recebido por sua força de trabalho, mas uma renda, que significa o produto ou o rendimento de um capital, que por conseguinte é tudo o que pode ser, de uma forma ou de outra, uma fonte de renda futura.

Por conseguinte, a partir daí, se se admite que o salário é uma renda, o salário é portanto a renda de um capital. Ora, qual é o capital de que o salário é a renda? Pois bem, é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário, de sorte que, visto do lado do trabalhador, o trabalho não é uma mercadoria reduzida por abstração à força de trabalho e ao tempo [durante] o qual ela é utilizada. Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina”. E, por outro lado, é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: “um fluxo de salários” (Foucault, 2008b, p. 308).

Nessa direção, o que Foucault coloca como consequência dessa decomposição, é que o capital se torna praticamente indissociável do indivíduo que detém. E não se trata de qualquer capital, mas da aptidão, da competência e da capacidade de fazer algo que está vinculado a quem o faz. A competência, como afirma Foucault (2008b, p. 309), “do trabalhador em uma máquina, sim, mas uma máquina que nada se pode separar do próprio trabalhador”. Isto quer dizer que a competência que forma um todo com o trabalhador, e que de certa maneira o torna uma máquina, deve ser entendida num sentido positivo, visto que ela produzirá fluxos de renda.

Foucault observa que essa máquina constituída pela ligação entre trabalhador e competência tem sua durabilidade, seu tempo de utilização, e o que regula esse fluxo de renda é o capital-competência, isto é, o próprio trabalhador figurando como uma espécie de empresa de si mesmo. Nessa direção, emerge no trabalho de Foucault a figura do *homo economicus*, que para ele é reatualizado no contexto do neoliberalismo.

Assim, para a racionalidade neoliberal, cada indivíduo é um *Homo economicus*; mas, agora, é completamente diferente do *Homo economicus* liberal. Esse era entendido como alguém a ocupar uma posição nas cadeias de troca e exploração do trabalho, como uma peça numa engrenagem da grande máquina capitalista. Aquele, o *Homo economicus* do neoliberalismo, passa a ser visto como um empresário de si mesmo, [...] ele não é mais uma peça da máquina; ele é, ao mesmo tempo, máquina e capital (Veiga-Neto, 2013, p. 167).

Nesse ponto, iremos nos debruçar onde o empresariamento da sociedade, junto com o sujeito-empresa, expressa-se: no discurso do empreendedorismo. Para Gadelha (2013, p. 221), empreendedorismo é como uma “visão de mundo”; como um

modo “de ser, de estar e de situar-se” em face da realidade e de outrem; em suma, como uma espécie de estilo de vida – que envolve, inclusive, uma *relação a si* – que, para todos os efeitos, se deve adotar como imperativo.

O empreendedorismo, nessa direção, deixa de ser compreendido apenas como uma mera atividade de negócios, passando a ser interpretado também como um modo que interpela os sujeitos, moldando-os e convocando-os a transformarem-se, a produzirem-se a partir do modelo empreendedor de si (Casaqui; Matijewitsch; Figueiredo, 2019; Matijewitsch, 2018).

Para Calixto e Aquino (2015), foi a partir do século XX que houve a emergência do empreendedorismo³⁸ como um discurso que se espalhou na sociedade brasileira, em seus meios de comunicação, como também delineando pautas de ação e convívio entre os cidadãos e orientando políticas educacionais. Conforme os autores, “tal discurso adquiriu espessura em meio a um cenário de crise no mundo do trabalho e de acirramento da competitividade (entre nações, empresas e indivíduos), ambos considerados fenômenos inexoráveis da globalização (Calixto; Aquino, 2015, p. 435).

No campo da educação no Brasil, o discurso do empreendedorismo é marcado, segundo Nóbrega (2019), pelo programa de televisão da Rede globo *Pequenas Empresas & Grandes Negócios* (PEGN), produção que tinha como objetivo mostrar histórias de sucesso na área empresarial de pessoas de algum lugar do Brasil, em que se tinha uma ideia inovadora. Um pouco mais tarde, Ronald Jean Degen, chegava ao Brasil, convidado pela Escola de Administração de São Paulo (Easp/FGV) para ministrar uma disciplina em um curso de especialização, em que se tinha um objetivo parecido ao apresentado no programa PEGN. Ainda segundo a autora, “Nas décadas seguintes, o empreendedorismo cresceu em importância social: empreender virou sinônimo de sucesso, autonomia e sagacidade” (Nóbrega, 2019, p. 27).

³⁸ Os mesmos autores, nos mostram alguns estudos realizados com a noção do empreendedorismo: no campo das ciências sociais (LÓPEZ-RUIZ, 2004; GOUVEIA, 2006; BARINI FILHO, 2008; SOUZA, 2009; BARLACH, 2009; MOREIRA, 2011; BOSE, 2013) e, mais esporadicamente, no da educação. Nesse último quadrante, parte dos estudos apregoa o ensino do empreendedorismo como modo de melhoria das condições de vida e de desenvolvimento pessoal (BASTOS, RIBEIRO, 2011; FIGUEIREDO-NERY, FIGUEIREDO, 2009). Outros, valendo-se de crivos analíticos centrados nos planos da economia e da administração, seja numa perspectiva neomarxista, seja por um mote pós-estruturalista, oferecem análises do empreendedorismo como expressão inequívoca do neoliberalismo (DREWINSKI, 2009; GADELHA, 2010; Carvalho, 2012; Melo, 2012)” (Calixto; Aquino, 2015, p. 435).

Um dos grandes autores da educação para o empreendedorismo no Brasil é o professor de empreendedorismo da Universidade Federal de Minas Gerais desde 1992, Fernando Dolabela. Ele defende uma “Pedagogia Empreendedora” (Dolabela, 2004, 2003), que tem a finalidade, como podemos sintetizar, de utilizar a educação, desde os anos iniciais até o Ensino Médio, em favor do desenvolvimento de um comportamento empreendedor, isto é, desenvolver características individuais para conduzir o sujeito à própria realização profissional e pessoal, em um mundo competitivo e mutável.

Nóbrega (2019, p. 29) traz em sua tese que não é possível separar esse espraiamento do empreendedorismo³⁹ em diversos domínios sociais, como a mídia, a educação e a política, com o estabelecimento de “técnicas de condutas e conjuntos de características individuais articuladas sob tal noção, que vão se articulando como o modelo ético a ser seguido na contemporaneidade, que acompanha a generalização do modelo empresarial para toda a sociedade”. Isto é, o empreendedorismo, com seus saberes e práticas de *management*, alastra-se por todas as esferas da vida social, incluindo a formação familiar e a educação formal de crianças e jovens (Gadelha, 2013).

Nessa direção, o empreendedorismo, como esclarecem Calixto e Aquino (2015), opera enquanto uma potente matriz de governo dos homens na sociedade contemporânea, de tal modo que os sujeitos são interpelados por determinados modos de vida e precisam se modificar em todas as suas características para se tornar sujeitos de determinado tipo. Nessa mesma linha analítica, Casaqui (2017, p. 9-10), também afirma que o “o empreendedorismo pode ser entendido como uma técnica de si, pois ultrapassa a prática laboral para se firmar como um paradigma comportamental, moral, como uma lente a partir da qual a narrativa de vida se articula”.

Na esteira dessa perspectiva, é possível compreender que o modelo empresarial/de empreendedorismo faz emergir essa noção de sujeito enquanto produtor de si mesmo. Como bem diz Nóbrega (2019), do que estamos tratando agora

³⁹ É importante pontuar que o empreendedorismo, no circuito da organização econômica do papel do Estado, atua em dois polos: de um lado, na precarização do trabalho (resultante da financeirização do capital que estabelece patamares cada vez mais baixos de valor para o trabalho) e, do outro lado, na desresponsabilização do Estado por algumas políticas públicas (abandono do Estado em relação às populações que precisariam ter seus direitos básicos garantidos).

é de um sujeito que não é mais capaz de se separar da forma “empreendedor”, ele é um sujeito-empreendedor (de si). Isto é,

Ele é, claro, um empreendedor de si e continua a conduzir-se como um empreendimento, mas ele expande essa forma de relação para todos os seus vínculos sociais. Não é apenas a sua relação com o trabalho e consigo, mas a conduta empregada em todas as suas relações interpessoais e em todas as esferas sociais. Suas ações orientadas por objetivos e metas para aumento da sua performance, o sucesso financeiro (lucro) como ideal de autorrealização que, contudo, nunca é satisfeito, pois a instabilidade característica da sociedade-mercado exige um constante processo de aprendizagem e adaptação para obter uma vantagem competitiva (Nóbrega, 2019, p. 82).

Esses aspectos refletidos também são importantes para pensarmos o campo das infâncias. Autores como Gadelha (2010), Casaqui, Matijewitsch e Figueiredo (2019) e Matijewitsch (2018) falam do empreendedorismo de si como modelo para as crianças na sociedade contemporânea, de tal forma que elas são incessantemente convocadas e enquadradas para se transformarem em empreendedoras de si.

Em seu artigo *Governamentalidade (Neo)liberal e instituição de uma infância empreendedora*, Gadelha (2010) trata sobre o empreendedorismo da infância, a partir da governamentalidade neoliberal, na qual está imbricada uma ideia de sujeito produtor de si mesmo, flexível, criativo, inventivo, movido pelos seus próprios interesses, que busca o conhecimento incessantemente (conhecimento para ser consumido) e tem seus interesses reconhecidos desde a infância. Isto é, produz-se um sujeito neoliberal, que precisa desenvolver algumas habilidades e competências, e mais do que nunca busca-se relacionar tais aspectos ao comportamento dos infantes para atuarem futuramente no mercado de trabalho.

Casaqui, Matijewitsch e Figueiredo (2019) refletem sobre as articulações entre infância e as celebridades e a respeito do modo como discursos do empreendedorismo estão enquadrando as crianças. Para os autores, nesse projeto de sociedade empreendedora, as crianças são cooptadas pelas trajetórias de vida de sucesso, com a finalidade de se inspirarem desde muito cedo a seguirem esse caminho da cultura empreendedora⁴⁰. Também defendem, como já refletimos mais acima nesta seção, que os discursos que promovem o empreendedorismo para

⁴⁰ É aquela em que “há uma profusão de histórias de negócios que compõem uma narrativa de vida de transformação, como se o sujeito ‘revolucionasse a si mesmo’, e por consequência pudesse mudar o mundo” (Casaqui, 2016, p. 13). A cultura empreendedora infiltra-se nos diversos campos discursivos, cujo objetivo é “convocar, por meio das estratégias para “inspirar”, os mais novos a seguirem os modelos de conduta da “gente que faz” (Matijewitsch, 2018, p. 193).

crianças estão associados a uma ideia que meninos e meninas desde muito cedo podem e devem ser preparados(as) para empreender. Nessa direção, Casaqui, Matijewitsch e Figueiredo (2019, p. 103) afirmam:

Como elemento-chave dessa proposta de produção dos “empreendedores do futuro”, a estratégia de interpelação da criança serve a um projeto comunicacional da sociedade empreendedora. Como pressuposto para a legitimação e a justificação dessa interpelação, há uma espécie de salvo conduto moral, difundido por essa cultura, para os sujeitos empreendedores. Eis a ideologia da “gente de bem” que empreende em busca da felicidade, do sucesso, até do lucro, mas sempre com “propósito”.

Nesta pesquisa, foram analisados os discursos de duas celebridades infantis: Kylee Majkowski e Davizinho Braga, fenômenos da cena empreendedora, como também uma cartilha que incentiva o empreendedorismo desde a infância, intitulada *Aventuras da Bel* (2015), assinada por Bel Pesce⁴¹. Todos esses três objetos de análise trazem uma estética e uma visualidade que adotam aspectos lúdicos e discursos racionalizantes, através de uma linguagem que é voltada para as crianças. Para os autores, esses discursos retratam a criança como lugar de investimento, como sujeito produtor do seu próprio destino, de modo que percebam que precisam empreender o seu sucesso e a sua felicidade.

Nesse sentido, Casaqui, Matijewitsch e Figueiredo (2019) concluem que há em nossa sociedade um modelo único, que pretende sobrepor o modo de ser empreendedor aos diversos modos de ser criança, marcados histórica, cultural e socialmente.

Na seara das referências para discutir infância e empreendedorismo de si, está a dissertação do autor Fernando Matijewitsch (2018). O trabalho visou compreender, a partir dos discursos articulados à cultura empreendedora, como a infância é produzida, assim como procurou identificar quais são as normas de conduta expressas com as crianças nesse cenário. A pesquisa analisou, a partir da proposta metodológica formada pelos procedimentos da *Grounded Theory* e da Análise de Discurso de linha francesa, um conjunto de discursos dispostos a propagar o modelo de conduta padrão da sociedade empreendedora para as crianças.

Com um amplo e diverso material empírico (jogos, programas educacionais, brinquedos, histórias em quadrinhos), o autor delimitou quatro macrocategorias: discursos educacionais; discursos autorreferenciais; discursos de entretenimento e

⁴¹ PESCE, Bel. *Aventuras da Bel*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2015.

discursos lúdicos, todos eles buscando de alguma forma a disseminação de práticas empreendedoras para crianças. Esses diferentes tipos de discurso produzem uma noção de infância específica, atrelada a normas de conduta particulares ao campo do empreendedorismo (MATIJEWITSCH, 2018).

O autor destaca que os discursos apresentados em sua pesquisa revelam uma infância

Como uma entidade desprovida de características essenciais, que deveriam estar presentes em seu futuro. Apesar do tom imediatista dos materiais empíricos, há um investimento muito forte nesse período de formação dos pequenos. Consequentemente, não enxergamos um mini-adulto prestes a entrar no mercado de trabalho, mas uma criança colocada nos mais diversos ambientes para assimilar as bases comportamentais da cultura empreendedora e aplicá-las quando for mais velha.

Para Matijewitsch (2018, p. 200), a noção de infância fabricada pela cultura empreendedora constitui-se em uma criança “capaz de transformar o mundo e a si mesma, a partir do momento em que é capaz de deixar os campos de treinamento providos pela escola, pela mídia ou pelos jogos”. Nessa direção, o autor conclui que a maioria dos discursos sobre o empreendedorismo para crianças fica no plano discursivo ou no ambiente simulacional. Com algumas exceções, não há uma situação em que se exige a função empresarial por parte das crianças. A pesquisa considera que a infância não está se “adultizando”, nem desaparecendo, mas os valores que projetamos para que as crianças exerçam no futuro é que estão se modificando. Outro ponto destacado pelo autor é que esses discursos expressam “a mercadorização dos textos que incentivam a existência de uma infância ligada à cultura empreendedora. Com isso, a importância do período de formação é apenas ressaltada como de extrema importância para as crianças de nosso tempo” (Matijewitsch, 2018, p. 201).

Nessa direção, a infância-empresa abrange infâncias cujas formas de existir são continuamente fabricadas, moldadas, controladas, interpeladas e dirigidas pela cultura da empresa. Dito de outro modo, o corpo e a vida da população infantil são atravessados por um empresariamento generalizado, sendo integralmente orientados pela racionalidade neoliberal. Isto é, uma infância que não podemos mais separar da forma empresa.

4.1 EMPRESARIAMENTO DA INFÂNCIA: OS JÁ DITOS ALINHAVANDO O DISCURSO DA CRIANÇA-MICROEMPRESA

Nesta seção, traremos para a reflexão da nossa pesquisa, alguns enunciados que consideramos precedentes para o discurso da criança empreendedora de si, isto é, uns "já ditos" em outro tempo/espço que engendram e fazem funcionar esse discurso que pretende o empresariamento da infância. De forma mais objetiva, faremos um percurso para tratar das condições de emergência e com quem o discurso da criança empreendedora de si se associa.

Antes de mais nada, é importante não perdermos de vista que o discurso acontece sempre no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece arranjos, descontinuidades, vizinhanças e irrupções. Portanto, como nos explica Foucault (2008a), o discurso seria um conjunto de enunciados que estariam ligados a uma formação discursiva, sendo assim,

[...] não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (Foucault, 2008a, p. 112).

O enunciado, como entendemos com Foucault (2008a, p. 64), delineia-se em um campo enunciativo, isto é, ele não está isolado, mas em um emaranhado de enunciados numa certa organização. Nesse sentido, na perspectiva foucaultiana, ao tratar de campo enunciativo, devemos levar em consideração um levantamento da "memória" dos enunciados, o que para ele é percebê-los em seus laços de filiação, como irrupção, como ação, como continuidade e descontinuidade histórica. Ou ainda, nas palavras de Fischer, esse campo enunciativo "acolhe novidades e imitações, blocos homogêneos de enunciados bem como conjuntos díspares, mudanças e continuidades. Tudo nele se cruza, estabelece relações, promove interdependências" (Fischer, 2001, p. 2010).

Nessa direção, em nosso estudo, o que chamamos de memória discursiva, como nos esclarece Orlandi (2001, p. 31), refere-se ao "saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra". Dessa forma, a memória discursiva consiste na possibilidade dos dizeres que se renovam e se atualizam no

momento de sua enunciação, como também em um dado tempo histórico podem ser rejeitados.

Sobre o interdiscurso, é compreendido como a relação do discurso com outros discursos, ou seja, “ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória” (Orlandi, 2001, p. 80). Quando observamos o interdiscurso, é possível identificarmos certas filiações de dizeres, como também as contradições, os esquecimentos, as diferenças, enfim, quando consideramos a interdiscursividade, deixamos aflorar a heterogeneidade do discurso.

Para Charaudeau e Maingueneau (2004), na análise do discurso, haveria um “primado do interdiscurso” sobre o discurso, já que o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos. Dito de outra forma, “reconhecer este tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro” (Maingueneau, 2008, p. 35-36). No dicionário dos respectivos autores, o verbete “interdiscurso” é apresentado em dois sentidos, a saber: primeiro, como um conjunto de discursos do mesmo campo que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros; segundo, como um conjunto das unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação explícita ou implícita.

Neste momento do trabalho, estamos interessados em lançar um olhar justamente sobre essas redes de memórias que produzem os sentidos em um momento histórico. Quais rastros e vestígios do passado, produziram/produzem narrativas que se inserem no presente em reatualizações que tornam o discurso da criança empreendedora de si um acontecimento discursivo? Isto é, o nosso esforço será mostrar como determinados enunciados aparecem e se distribuem no interior desse discurso, ou como nos orienta Fischer (2001), não é buscar uma totalidade bem-acabada e definidora de uma dada discursividade, mas levar em consideração os diferentes momentos de enunciação e analisá-los criticamente como objetos vivos, sendo tarefa do pesquisador constituir unidades a partir dessa dispersão dos enunciados.

Identificamos que o discurso da criança empreendedora de si está associado aos enunciados da psicologia humanista. Essas enunciações, que serão analisadas

na próxima seção, possuem movimentos de captura (dizeres) que, na relação poder/saber, incidem na constituição da infância-empresa/criança microempresa.

4.1.1 Psicologia humanista: como deve se conduzir/ser uma infância-empresa

“Toda psicologia é uma pedagogia, toda decifração é uma terapêutica, não se pode saber sem transformar” (Foucault, 1999c, p. 205).

Nos últimos tempos, a temática do empreendedorismo no campo educacional invadiu as agendas e pautas formativas de instituições escolares, tanto públicas quanto privadas. As crescentes pesquisas e projetos que têm por finalidade educar para o empreendedorismo as crianças desde pequenas revelam uma seara promissora na educação e um forte apelo para a sua necessidade, cujo objetivo é formar indivíduos microempresas, com algumas características consideradas fundamentais: o sujeito precisa ser criativo, inovador, resiliente, proativo, flexível e ter um “espírito” de liderança.

A recente parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) demonstra o grande espaço que vem ganhando a educação para o empreendedorismo. Os cursos oferecidos pelo Sebrae têm como objetivo promover ações de inserção do empreendedorismo no ensino formal e na formação de professores e estudantes, com temas relacionados à cultura empreendedora, educação integral, projeto de vida e mundo do trabalho, para a criação de uma interação com o mercado profissional. Cursos para docentes, como o de *Empreendedorismo e competências empreendedoras para professores da EJA*, e para estudantes, a exemplo de *Como aprender a empreender* e *Como reconhecer características empreendedoras*, estão disponíveis na própria plataforma do Sebrae.

A palavra “empreendedorismo” deriva do termo francês *entrepreneur*, que, no inglês, foi traduzido como *intrepreneurship*. O vocábulo remete ao século XV e se refere às pessoas de negócios que assumem riscos. Esse termo alcança destaque com economistas como Richard Cantillon (2002) e Jean-Baptiste Say (1983)⁴², que associaram a figura do empreendedor ao empresário. No dicionário da língua

⁴²CANTILLON, Richard. **Ensaio sobre a natureza do comércio em geral (1755)**. Curitiba: Segesta editora, 2002.

SAY, Jean-Baptiste. **Tratado de economia política**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Abril Cultural (Os economistas), 1983.

portuguesa (Empreendedor, 2021), observa-se também que o termo “empreendedor” entre algumas das suas definições, caracteriza-se como aquele que empreende, que se lança à realização de coisas difíceis ou fora do comum; ativo, arrojado, dinâmico.

No século XX, o empreendedorismo passou a ser objeto de estudo de outros campos do saber, a exemplo da Administração, Psicologia e Sociologia. No entanto, apesar de muitas definições e teorias para o termo, é possível apontar duas principais vertentes: a primeira é a dos economistas que ligavam o empreendedorismo às ideias de negócios e empresas, e a segunda é de dimensão comportamentalista, formada a partir dos aspectos atitudinais e comportamentais no modo de atuação de empreender. Também foi a partir dessa segunda linha do empreendedorismo que, em meados da década de 80, o tema foi intensificado no campo educacional, através de pesquisas que tratavam de temas como as características comportamentais de empreendedores, pedagogia e cultura empreendedora, desenvolvimento e gerenciamento de negócios, educação empreendedora e autoemprego, tendo sido desenvolvidas em países como Estados Unidos e Canadá (Coan, 2011).

Nessa perspectiva, as discussões acerca do empreendedorismo borraram as fronteiras dos economistas e adentraram outros campos. Dessa forma, nessa seção, iremos nos ater especificamente ao campo da Psicologia, sobretudo aos estudos da área comportamental, pois acreditamos que este saber opera fortemente na constituição da subjetividade de crianças, modelando condutas e formas de ser empreendedoras, dito de outro modo, nosso objetivo é nos debruçar sobre o discurso de verdade produzido pelo saber da Psicologia, que procura transformar não apenas o que as crianças são, mas também o que poderão ser.

É importante lembrarmos que Michel Foucault traz, em suas análises, um olhar de desacomodação para o campo da Psicologia. Para o autor, a Psicologia do século XIX assumiu duas preocupações: “alinhar-se com as ciências da natureza” e “encontrar no homem o prolongamento das leis que regem os fenômenos naturais” (Foucault, 1999b, p. 122). Dessa forma, a Psicologia, a partir da elaboração de leis que se baseavam em modelos matemáticos e hipóteses explicativas, tinha como eixo uma metodologia das ciências naturais. Essa Psicologia, com o projeto de rigorosa exatidão, que procurava constituir-se como conhecimento positivo, apoia-se, conforme Foucault (1999b, p. 122), em dois postulados filosóficos: “que a verdade do homem está exaurida em seu ser natural, e que o caminho de todo o conhecimento

científico deve passar pela determinação de relações quantitativas, pela construção de hipóteses e pela verificação experimental”.

Nessa perspectiva, a Psicologia se inscreve dentro daquilo que se pode saber do homem, de modo que o seu grande esforço foi o de produzir testagens, diagnósticos, medidas, instaurando uma racionalidade que tudo classifica em termos do comportamento, ou nas palavras de Foucault (1999b, p. 123), “uma análise do anormal, do patológico, do conflituoso, uma reflexão sobre as contradições do homem consigo mesmo”. Nesse sentido, o autor trata da história da Psicologia do final do século XIX, pontuando um traço comum às diferentes correntes psicológicas, que intitula de “preconceito da natureza”: a Psicologia se fundamentava no estilo de objetividade das ciências da natureza e na busca de seus métodos de análise (modelo físico-químico, modelo orgânico, modelo evolucionista). Posteriormente, no final do século XIX, com “a descoberta dos sentidos”, a ênfase é tomar o homem no seu próprio nível, reconhecendo sua história pessoal e colocando em pauta a análise dos sentidos da conduta humana. Aqui vê-se a emergência de uma forma de Psicologia que deu muita importância à significação na conduta humana: a Psicanálise, o que levou a Psicologia ao que Foucault intitulou de “estudo objetivo das significações”.

Em sua entrevista *Filosofia e Psicologia*, Foucault (1999c) sinaliza uma ruptura na concepção da ciência psicológica, pois a Psicologia herdada do século XVIII, que tinha uma definição positiva, considerada a ciência da alma, da consciência ou do indivíduo, após Freud, com o problema do inconsciente, deixa de fazer sentido, tendo em vista que as oposições entre sociedade e indivíduo, alma e corpo não existem mais. Para Foucault, o nosso corpo se integra à nossa *psyché*, “de tal forma que se pode dizer que, a partir de Freud, todas as ciências humanas se tornaram, de um modo ou de outro, ciências da *psyché*” (Foucault, 1999c, p. 202).

Uma das principais contribuições foucaultianas para a Psicologia é pensar o processo de subjetivação, isto é, a forma como o sujeito é produzido, não o sujeito universal, mas como ele é construído/capturado nas relações de saber/poder, das quais a própria ciência psi faz parte, em contextos históricos e políticos específicos. O saber da ciência psi produz um discurso sobre o sujeito e altera a relação do sujeito consigo mesmo. Em última instância, a ciência psicológica encontra na subjetividade um modo de governo, ou seja, ela atua em formas de intervir no sujeito/sociedade e incitar transformações/adequações. É justamente sobre esse

investimento do saber/poder da Psicologia para constituir sujeitos dentro de uma racionalidade neoliberal, em nosso caso as crianças, que nos debruçaremos.

Com Foucault (2008b), compreendemos que no neoliberalismo a atuação sobre o corpo-indivíduo e a gestão do corpo-população ocorrem mediante a expansão dos processos econômicos e de mercado como lógica de inteligibilidade para outros campos dos saberes, isto é, a economia transforma-se na ciência do comportamento humano. Ou ainda, nas palavras da pesquisadora Helena Sampaio, em seu artigo que compreende as relações entre infância e neoliberalismo em nosso tempo:

Supõe-se, então, um uso econômico dos saberes “psi”, atuando no processo de *constituição* de um sujeito neoliberal, auxiliando na gestão de suas atividades ao longo de toda sua vida. Mergulha-se na psique para assenhorar-se da verdade de um sujeito que não é mera passividade disciplinar, mas agente em um jogo econômico de produção e consumo de liberdades. Aquilo que os saberes “psi” extraem dos agentes econômicos não será voltado numa ação sobre os agentes, mas sobre seu ambiente. [...]. Os dispositivos de disciplina, de segurança, aliados aos saberes psi, no neoliberalismo, enfocam o agente econômico, atuam sobre seus medos, anseios e desejos e, com isto, constituem formas de governo, de condução das condutas (Sampaio, 2021, p. 84)

Observa-se no trabalho de Nikolas Rose (1998, 2001) um aprofundamento das relações entre as formas de governo e a Psicologia. Para o autor, a Psicologia, assim com as demais práticas psi, está intimamente ligada a programas, cálculos e técnicas para o governo da alma e encontra, no bojo da racionalidade liberal de governo do século XVIII, condição de possibilidade de se instituir em práticas do campo psicológico.

A psicologia, como um corpo de discursos e práticas profissionais, como uma gama de técnicas e sistemas de julgamento e como um componente de ética, tem uma importância particular em relação aos agenciamentos contemporâneos de subjetivação. [...] As disciplinas psi, no sentido que lhes dou aqui, têm feito parte, de forma constitutiva, das reflexões críticas sobre a problemática do governo das pessoas de acordo com, por um lado, sua natureza e verdade e, por outro, com as exigências da ordem social, da harmonia, da tranquilidade e do bem-estar. Os saberes e as autoridades psi têm gerado técnicas para moldar e reformar os eus [...] (Rose, 2001, p. 146, 147).

Dessa forma, as ciências psicológicas desempenharam um papel-chave, pois forneceram os meios inscritíveis e referenciáveis da alma humana, assim como atuaram produzindo um governo da subjetividade, operando de maneira sutil e minuciosa sobre as escolhas, desejos e condutas dos indivíduos. Elas possibilitaram que as faculdades humanas fossem convertidas, a partir de uma série de técnicas de

inscrição, em materiais (gráficos, dados em geral) que podiam fornecer a base para o cálculo que se alinhava às aspirações governamentais.

Por um lado, as características subjetivas da vida humana podem se tornar elementos no interior de compreensões da economia, da organização, da prisão, da escola, da fábrica e do mercado de trabalho. Por outro, a própria psique humana se tornou um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos. Educar, curar, reformar e punir - são, sem dúvida, velhos imperativos. Mas os novos vocabulários fornecidos pelas ciências da psique possibilitaram que as aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana que estivesse baseada em seu conhecimento (Rose, 1998, p. 38).

Para Nikolas Rose (1998), esse conjunto de técnicas de inscrição e produção dos indivíduos, que constitui um modo de administração do eu contemporâneo, opera sobre três aspectos, descrito a seguir.

1) as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido agregadas às finalidades e pretensões governamentais, não apenas no nível abstrato de especulação política, mas também no nível de estratégias políticas e sociais e de instituições e técnicas de administração e regulação. Um dos casos citados, é todo o complexo direcionado à criança, com o sistema de bem-estar infantil, a escola, o sistema jurídico juvenil e a educação e vigilância dos pais. E até mesmo poderemos ilustrar, de forma mais profunda, quando os relatórios escolares se preocupam em adequar as crianças através das suas emoções para se ajustarem em futuros trabalhadores produtivos e motivados, ou quando traços da personalidade delas (agressivas, inibidas etc.) são compreendidos em termos de conflitos psicológicos da família. Dessa forma, a regulação das capacidades subjetivas se infiltra nos interstícios da alma humana. Nesse sentido, reiteramos, a partir das reflexões do autor, que o modo de governar da contemporaneidade está imbricado com a vida interior dos cidadãos, ou seja, a subjetividade se insere em uma das estratégias para regular a conduta das pessoas, a partir de uma atuação sobre suas capacidades e predisposições mentais, sendo assim, “significa que a “alma” do cidadão entrou de forma direta no discurso político e na prática do governo” (Rose, 1998, p. 31).

2) O segundo aspecto diz respeito ao fato de vida organizacional ter assumido uma nuance psicológica. Para o autor, as organizações vieram ocupar o espaço entre as vidas “privadas” dos indivíduos e as preocupações “públicas” dos governantes. Espaços como escolas, escritórios, fábricas e hospitais estão envolvidos na administração da subjetividade, levando em consideração os objetivos da instituição.

Isso quer dizer que chefes, educadores e comandantes militares são agora submetidos à tarefa cuidar da subjetividade do empregado, do estudante ou do soldado, para conseguir seus objetivos. Quando, por exemplo, um documento como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta as competências socioemocionais para que, desde criança, condutas e comportamentos sejam estimulados e trabalhados com foco na demanda produzida pelo mercado, é porque a subjetividade se tornou importante e central para o campo educacional. Em última instância, a administração da subjetividade tem se tornado um elemento-chave da organização moderna (Rose, 1998, p. 32).

3) Por último, o autor aponta para a emergência de uma *expertise* da subjetividade. Para Rose, tem surgido e é cada vez mais crescente o número de uma variedade de profissionais, que, além de classificar e medir a psique, prometem diagnosticar o “problema do eu” e encontrar uma solução, inclusive prescrever remédios. O autor pontua que esses profissionais, “engenheiros da alma humana”, não são apenas os psicólogos, mas trabalhadores do serviço social, gerenciadores pessoais, *influencers* de redes sociais, conselheiros e terapeutas de diferentes escolas e orientações. Todos eles pleiteiam um direito de competência e legitimidade social na sua capacidade de compreender as dimensões psicológicas das pessoas e de atuar sobre elas, ou até mesmo de orientar, aconselhar outros sobre o que devem fazer (Rose, 1998).

Essas novas formas de pensar e agir não dizem respeito apenas às autoridades. Elas afetam cada um/a de nós, nossas crenças pessoais, desejos e aspirações: em outras palavras, nossa ética. As novas linguagens empregadas na construção, compreensão e avaliação de nós mesmos e dos outros têm transformado as formas pelas quais interagimos com nossos chefes, empregadores, colegas de trabalho, maridos, esposas, amantes, mães, pais, filhos/as e amigos/as. Nossos mundos mentais têm sido reconstruídos: nossas formas de pensar e falar sobre nossos sentimentos pessoais, nossas esperanças secretas, nossas ambições e decepções. Nossas técnicas para administrar nossas emoções têm sido remoldadas. A própria idéia que temos de nós mesmos tem sido revolucionada. Nós nos tornamos seres intensamente subjetivos (Rose, 1998, p. 33).

A partir das reflexões de Nikolas Rose (1998, 2001), percebemos o quanto o desenvolvimento das ciências psicológicas no século XX está profundamente imbricado com um conjunto de programas, cálculos e técnicas para a produção e inscrição dos indivíduos, com fins de governar a alma, isto é, “a tradução da psique humana à esfera do conhecimento e ao âmbito da tecnologia torna possível governar a subjetividade [...]” (Rose, 1998, p. 41). Essa relação com os modos de governo e

suas implicações nos modos de subjetivação não se refere apenas ao período de emergência dos saberes *psi*, mas está ligada a outras práticas com as quais os seres humanos se envolvem, associadas às características que os constituem como seres subjetivos, dotados de um “eu”, motivados por aspirações que dizem respeito à autorrealização e à autonomia.

Na verdade, as disciplinas *psi* tiveram, ao longo do século passado, um papel bastante particular na criação das condições para a emergência da nossa capacidade de nos relacionar conosco mesmo como certo tipo de agente – como “personagens”, por exemplo, com funções nervosas, as quais, quando moldadas pelo efeito do hábito e da influência sobre a constituição da pessoa, produzia a impulsividade ou o controle, dependendo do caso: se a pessoa era homem ou mulher, amo ou ama, trabalhador temporário, funcionário ou servo; ao longo do século XX, como “personalidades”, como um tipo que estava em posse de certos traços, manifestados nas formas pelas quais a pessoa reagia à experiência, expressava seus sentimentos e se associava a artefatos, gostos, formas de vestir, estilos de gesticulação e expressão; na segunda metade do século XX, como “agentes livres” de escolha e autodesenvolvimento, em guerra contra todas as máquinas que nos maquinariam como bons sujeitos da burocracia e do conformismo, que diminuiriam nossa autoestima e impediriam nosso autodesenvolvimento (Rose, 2001, p. 177).

Dessa forma, compreendemos que, na governamentalidade neoliberal, uma das estratégias biopolíticas que podem capturar a infância como empreendimento são os saberes “*psi*”, tendo em vista que, no neoliberalismo, ocorre a generalização da economia e do mercado como lógica de inteligibilidade para outras áreas dos saberes (humanos), isto é, a economia é transformada na ciência do comportamento humano, de modo que o modo de atuar sobre o corpo-indivíduo e o corpo-população presume variáveis econômicas e de mercado.

Sobre essa atuação no comportamento dos corpos/populações controláveis a partir das variáveis econômicas, Gadelha (2019, p. 351) afirma que “toda conduta individual, que responde de forma sistemática a modificações nas variáveis do meio, sendo esse meio entendido como o mercado, como a realidade econômica, deve referir-se a uma análise de tipo econômica”, em última instância, os saberes “*psi*”, no neoliberalismo, ao focar o agente econômico, atuam sobre os desejos, medos, expectativas e aspirações de corpos/populações, logo, constituem-se em modos de governo, de condução de condutas.

Compreender o corpo, nas microrrelações, como lócus ou *microfísica* do poder permite identificar o governo moderno, sua máquina, seus traços e riscos mais consistentes, nem sempre lineares ou contínuos. O exercício do poder e a ação plural de suas tecnologias constrói as atuais noções de infância, atuando com persuasão e controle sobre a criança. Sob o manto da autonomia

e da liberdade de escolha incita-a para o modo neoliberal da vida de consumo (Sampaio, 2021, p. 79).

Nessa direção, a governamentalidade neoliberal possibilita compreender uma “infância-empresa”, isto é, enquanto segmento populacional, uma infância que será movida por uma visão de mundo empresarial, mobilizada pela busca do sucesso, em que valores como eficiência, inovação, flexibilidade, criatividade e proatividade são fundamentais e prioridades nesse modo de ser e habitar o mundo, sob a forma de “crianças microempresa”. Como bem diz Gadelha (2019), é um estilo de vida que:

Equivale a conceber e a assumir questões existenciais e relativas à vida cotidiana como se fossem questões empresariais. [...] É por esse motivo que a apologia do empreendedorismo e dos saberes e práticas do *management*, amiúde articulando o primeiro aos segundos, alastra-se por todos os domínios da vida social, inclusive na formação familiar e na educação formal proporcionada às crianças e jovens, se bem que de formas distintas, de acordo com a infância e a adolescência em questão (2019, p. 351).

Na governamentalidade neoliberal existe um uso econômico dos saberes “psi” que atua na constituição da criança empreendedora de si, interpelando seus modos de existir, operando um modo de governar suas atividades desde a mais tenra idade. Em outras palavras, temos, no saber/poder do discurso “psi”, umas das estratégias potentes para produzir um saber e uma verdade sobre a criança. Qual a conduta de uma criança de sucesso? Qual tipo de comportamento é esperado para que ela se desenvolva adequadamente em sociedade? Quais ambições deve ter uma criança para no futuro sentir-se autorrealizada?

A criança que empreende a si mesma deverá ter uma vida aprendida, dirigida e avaliada como nos moldes de uma empresa. “Mas essa análise de risco, esse cálculo de decisões e essa administração de si presume [*sic*] uma psicologia implícita” (Safatle; Junior; Dunker, 2021, p. 11). Nesse sentido, o discurso da psicologia produz uma verdade de uma criança que não é passividade disciplinar, mas, sim, um agente de um jogo econômico de produção e consumo de liberdades⁴³. Isso significa refletir que o neoliberalismo possui uma força performativa, visto que não atua apenas:

[...] como coerção comportamental, ao modo de uma disciplina que regula ideias, identificações e visões de mundo. Ela molda nossos desejos, [...] ela recodifica identidades, valores, modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios (Safatle; Junior; Dunker, 2021, p. 11).

⁴³ O conceito de liberdade está aqui assentado na generalização irrestrita da forma-propriedade que encontra raízes na noção liberal da liberdade como propriedade de si (Safatle; Junior; Dunker, 2021).

Nessa direção, a criança-microempresa não é um fato da natureza, nem mesmo descoberta pela pedagogia empreendedora. Ela não esteve desde sempre ali, apenas esperando ser cientificamente descoberta. Ela é o resultado não apenas de estratégias e práticas discursivas, mas de uma série de aparatos materiais que fazem “aparecer” a criança empreendedora de si, – na sala de aula, por exemplo: feira do empreendedor-mirim, programa seja um líder, criação de miniempresa, aula *maker* –, mas a natureza construída da criança empreendedora de si não teria nenhuma importância, se não fossem os efeitos de poder. Ao produzir essa criança, uma criança autorrealizada, eficiente, flexível e de sucesso, a governamentalidade neoliberal efetua processos vitais de inclusão e exclusão. Essa governamentalidade, aliada a todo um saber/poder *psi*, não apenas produz/transforma modos de vida de crianças, mas também do(a) próprio(a) professor(a) e de suas famílias (Silva, 1998).

Ao compreendermos esse ponto de encontro entre um modo de governo, em que há o empresariamento generalizado dos corpos/populações (crianças/infâncias) e um modo de operar dos saberes “*psi*”, ratificamos que a “linguagem neoliberal da empresa é uma entre diversas maneiras de articular uma transformação mais crucial da governamentalidade contemporânea, na qual todo um vocabulário psicológico se torna fundamento para as novas formas de gestão” (Ferreira; Curvello; Monteiro, 2009, p. 267).

Vladimir Safatle (2021), em seu capítulo intitulado “A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral”, também pontua a produção de um discurso híbrido entre economia e psicologia como fundamento para os regimes de gestão social. Para o autor, a conformação dos ideais psicológicos à forma-empresa para que de fato sejam internalizados não deveria ser somente um ideal normativo, mas uma reconfiguração na forma de comportamentos, nos modos de avaliação e justificativas.

Nesse sentido, podemos dizer que modelos socioeconômicos são modelos de governo e gestão social de subjetividades, por isso, não podem ser compreendidos sem sua capacidade de instauração de comportamentos e modos subjetivos de autorregulação. Eles não podem ser elucidados sem a gestão de uma psicologia que lhes é inerente (Safatle, 2021, p. 33).

É no profundo trabalho de *design* psicológico, isto é, nessa internalização de predisposições psicológicas com o objetivo de produzir um tipo de relação de si com os outros e com o mundo pautado na generalização da forma-empresa no interior do

corpo social, que princípios empresariais de performance, de rentabilidade, de investimento se espalharam por todas as dimensões da vida. Desse modo, “a empresa poderia nascer no coração e na mente dos indivíduos” (Safatle, 2021, p. 30), como também a base no modelo da empresa criou novos modos de governar, cuja internalização de um ideal empresarial de si foi o resultado psíquico necessário da estratégia neoliberal.

Examinaremos a seguir, de forma mais detalhada, um modo de discurso psicológico, humanista, e como ele engendra uma forma de compreensão do empreendedorismo, assim como pode operar na fabricação de subjetividades de crianças empreendedoras de si. Para tanto, retomaremos alguns aspectos históricos desse discurso psicológico e como foi demarcando certos conceitos regulatórios.

O humanismo no campo dos saberes e práticas da psicologia expressou-se como um movimento ocorrido especialmente no contexto norte-americano, cujas primeiras manifestações ocorreram nos anos de 1930 e tiveram seus primeiros trabalhos publicados a partir dos anos 1940, apresentando maior expressividade no início dos anos 1960. Entre os seus principais expoentes, estão os autores Abraham Maslow e Carl Rogers.

A psicologia humanista assume uma compreensão que difere das psicologias supostamente deterministas⁴⁴, a exemplo do behaviorismo e da psicanálise. Em razão disso, também ficou conhecida como “terceira força”, já que se postulava como uma reação aos outros dois importantes movimentos nos Estados Unidos da época. A “terceira força em psicologia” interpreta o indivíduo a partir da experiência que ele tem de si mesmo e do mundo, assim como o homem é compreendido como um ser essencialmente livre e autônomo (Buys, 2005).

Nessa direção, essas psicologias carregam em seu conceito central e comum: a autorrealização ou autoatualização, o que pressupõe “um movimento entendido como próprio da vida e norteador do desenvolvimento humano, subjacente à potência de ação e autodeterminação do indivíduo” (Ferreira; Curvello; Monteiro, 2009, p. 267).

⁴⁴ Ferreira, Curvello e Dias (2012, p. 220) argumentam que ou uma determinada teoria, prática ou projeto psicológico abordaria o indivíduo em sua suposta autonomia (como a psicologia humanista), ou lançaria mão do seu controle embasado numa determinação natural (como o behaviorismo). Contudo, essa oposição comumente apresentada em tons didáticos se revela sempre parcial: o que se observa é sempre um deslocamento na direção complementar à posição inicial. Algumas psicologias, mesmo que privilegiem a autonomia do ser humano, remetem-no a uma norma natural (como procedem os humanistas); outras, ainda que tentem disciplinar os sujeitos, fazem-no de modo a favorecer o seu autocontrole autônomo (como realiza o behaviorismo).

Trata-se de uma tendência natural à realização e um potencial a ser realizado, isto é, presumem a autorrealização como um movimento fundamental da existência humana, a exemplo de Abraham Maslow (1968), que organiza esse conceito no cume da hierarquia das necessidades humanas. Ele define a necessidade de autorrealização como:

[...] um episódio [...] no qual os poderes da pessoa se unem de uma forma particularmente eficiente e intensamente proveitosa, em que ela se torna mais integrada e menos dividida, mais aberta à experiência, mais idiossincrática, mais perfeitamente expressiva ou espontânea, ou plenamente funcional, mais criativa, mais bem humorada [...] mais independente de suas necessidades inferiores (Maslow, 1968, p. 97 *apud* Ferreira et al., 2020, p. 58).

Dentro dessa mesma linha, Rogers denominou de “tendência atualizante” esse postulado em sua teoria. Para ele, o homem é um ser em movimento e é naturalmente curioso e capaz de superar as adversidades, em última instância, o ser humano possui uma tendência (uma motivação) para a realização de seus potenciais. Sendo assim, Rogers afirma que

Essa tendência pode se tornar profundamente oculta sob camadas de defesas psicológicas incrustadas que se sobrepõem; pode estar escondida atrás de fachadas elaboradas que negam sua existência; porém sustenho que ela existe em cada indivíduo, e aguarda somente pelas condições apropriadas para ser liberada e expressa (Rogers, 2017, p. 40).

É interessante percebermos que, mesmo a “tendência atualizante” apresentando um aspecto intrínseco ao homem, na perspectiva de Rogers, o homem poderá sofrer influência dos aspectos ambientais que podem impedi-la ou favorecê-la. O autor apontou algumas condições facilitadoras para que o potencial humano de autoatualização seja realizado de modo satisfatório, como a consideração positiva, a compreensão empática e a congruência⁴⁵.

⁴⁵ Conforme Piovesan *et al.* (2018, p. 35), a consideração positiva engloba a aceitação, o amor e a aprovação recebidos por outras pessoas. Quando a aceitação independe dos comportamentos da pessoa, é chamada de consideração positiva incondicional. Já a compreensão empática é a capacidade de, temporariamente, desprender-se de suas próprias opiniões, sentimentos e julgamentos para colocar-se no lugar do outro, buscando enxergar as coisas sob seu ponto de vista por meio de uma escuta verdadeiramente atenta. E a congruência consiste na atitude autêntica diante do outro, ou seja, na capacidade de estabelecer uma relação sem máscaras, genuína e espontânea. Para que isso seja possível, é necessário que o indivíduo seja congruente consigo mesmo, de modo que a percepção que tem de si seja coerente com as experiências.

Figura 7 – A pirâmide das necessidades de Maslow



Fonte: PUCRS (s.d)⁴⁶.

Rogers, na sua forma de psicoterapia intitulada de “Abordagem Centrada na Pessoa”, destaca mais a autonomia da pessoa e menos a importância da figura do psicoterapeuta. Sua teoria também levou a rebatimentos no campo pedagógico, como, por exemplo, ao fomentar a compreensão de um “ensino centrado no aluno”, no qual é essencial incentivar a confiança de que o estudante é capaz de aprender e pensar por si mesmo. Também ensejou percepções sobre a influência que o professor exerce sobre a forma como a criança irá ver a si mesma, e a respeito do fato de que o comportamento do estudante dependerá do comportamento do docente. Além disso, o autor defendeu que, para o ambiente escolar favorecer o pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos, deve garantir as três condições facilitadoras, descritas acima, e argumentou algo muito engraçado em nossa contemporaneidade na educação, que diz respeito à importância de o aluno ser visto de maneira global, tendo seus sentimentos e emoções valorizados e respeitados (Rogers, 2017; Zimring, 2010).

A partir dos estudos de Ferreira *et al.* (2012, 2020), é possível inferirmos uma linha de aproximação entre essa orientação da psicologia, a psicologia humanista, e um certo modo de governar neoliberal, ou mais especificamente, um tipo de

⁴⁶ Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/uol/lig//a-era-da-liberdade-no-trabalho/aula-3.html>>.

governamentalidade que busca transformar indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas.

No caso do renomado autor da psicologia humanista, Carl Rogers, ao longo de sua carreira, ele se debruçou sobre o tema da educação e compôs um projeto pedagógico no qual apresentou críticas ao sistema educacional dos Estados Unidos, assim como pontuou outras discordâncias quanto à relação professor-aluno, que para o autor, é marcada por uma desconfiança para com o estudante, isto é, o professor (detentor do saber) não acredita que o aluno (mero recipiente) possa estabelecer sua própria direção. Rogers ainda afirma que essa característica da relação professor-aluno é uma prática recorrente, desde os primeiros anos da Educação Infantil.

A perspectiva do “ensino centrado no aluno” retoma a pedagogia empreendedora, em que o empreendedor de si é um sujeito que aprende sozinho. Nessa concepção de ensino, não está em jogo apenas que os alunos determinem suas próprias direções, ou façam suas próprias escolhas formativas, mas, antes de tudo, inclui a percepção de que os indivíduos, desde crianças, autogovernem-se para se constituírem em aprendentes sozinhos, e, assim, estarem preparados antecipadamente para o mundo de concorrências, o que se solidifica sob a égide da racionalidade liberal. Dito de outro modo, há aqui a produção de uma criança pelo “saber psi”, a partir de um modo ético, no qual o sujeito passa a ser compreendido como um eu autônomo, um certo tipo de eu conduzido para autorrealização/autoaperfeiçoamento, e produto de suas escolhas pessoais, sendo agente e gestor de sua satisfação pessoal (Rose, 2001).

Há outras considerações importantes na perspectiva da pedagogia de Rogers (2017), para refletimos nesta seção. Uma delas é o papel que o educador deve assumir: de facilitador (o docente deve proporcionar um ambiente de estímulos e que favoreça um aprendizado autônomo). O professor/facilitador deve tornar disponíveis aos estudantes recursos do conhecimento, de técnicas, de teorias para o aprendizado que sejam úteis para os discentes, isto é, Rogers considera que o professor deve ser um provedor de recursos, uma presença não-restritiva, que não mais compreenda que o conhecimento é algo transmitido do professor para o aluno, mas colocado à disposição dos interesses de um estudante ou de todo um grupo. O foco da atividade desse facilitador passa do ensino para um processo contínuo de aprendizagem, em que o objetivo principal é que o aluno aprenda a aprender sozinho e aquilo que o interessa. Do mesmo modo, esse aluno é corresponsável por seu estudo, ou seja,

nesses processos de ensino-aprendizagens, ele deverá ser autodisciplinado; responsável por sua própria aprendizagem; avaliador de si mesmo, e por isso, é recomendável que crie seus próprios programas, a partir de seus interesses, assim como suas metas e temas de estudo em seu próprio ritmo.

É interessante observarmos que a lógica da psicologia humanista quanto ao papel do professor alinha-se a um dos efeitos da governamentalidade neoliberal sobre a educação, em que “a prática docente assume a função de aporte pedagógico – facilitador ou colaborador para a aprendizagem” (Pizolati, 2020, p. 522). Nessa direção, a figura docente no neoliberalismo é enfraquecida em nome da formação do neossujeito, que deverá ter sua individualidade bem forjada.

Em suma, o currículo e o protagonismo estudantil sobrepõem-se em importância à ação docente, diferentemente do passado onde o professor conduzia todo o processo formativo de maneira padronizada. Não cabe aqui demonizar ou celebrar esta ou aquela prática pedagógica. Conquanto, demonstra-se que, por intermédio de políticas neoliberais, visa-se à flexibilização e à responsabilização, impelindo uma racionalidade mercadológica em razão do empreendedorismo de si via educação. A discursividade neoliberal forja neossujeitos autônomos, autênticos e flexíveis, semelhantes aos produtos que são consumidos e os consomem no contemporâneo (Pizolati, 2020, p. 536).

Quanto ao estudante que assume a responsabilidade pela seleção de conteúdos de seu percurso formativo e de sua própria avaliação, percebe-se que essa individuação e responsabilização do aluno engendram um tipo de racionalidade neoliberal, que imprime os modos como o discente vê a si mesmo e ao mundo, pautado nas lógicas empresariais do empreendedorismo, da competição, da individualização e da responsabilização. O que o discurso neoliberal deseja silenciar/ocultar, neste caso, é que o fracasso ou o sucesso, que seriam o resultado das próprias escolhas do aluno, não estariam mais associados a fatores externos, a exemplo das desigualdades sociais etc. Assim, o estudante (a criança) que precisará realizar sua autoavaliação estará imerso em um modo de fabricação da sua subjetividade, em que deverá entender-se, explicar-se e gerir-se através dos moldes de uma empresa. Nesse sentido, o governo do outro se efetivaria a partir de um governo de si mesmo, engendrados pela responsabilização das próprias ações. Os sujeitos se tornam governáveis pelo incitamento ao seu autogoverno (Rose, 2001).

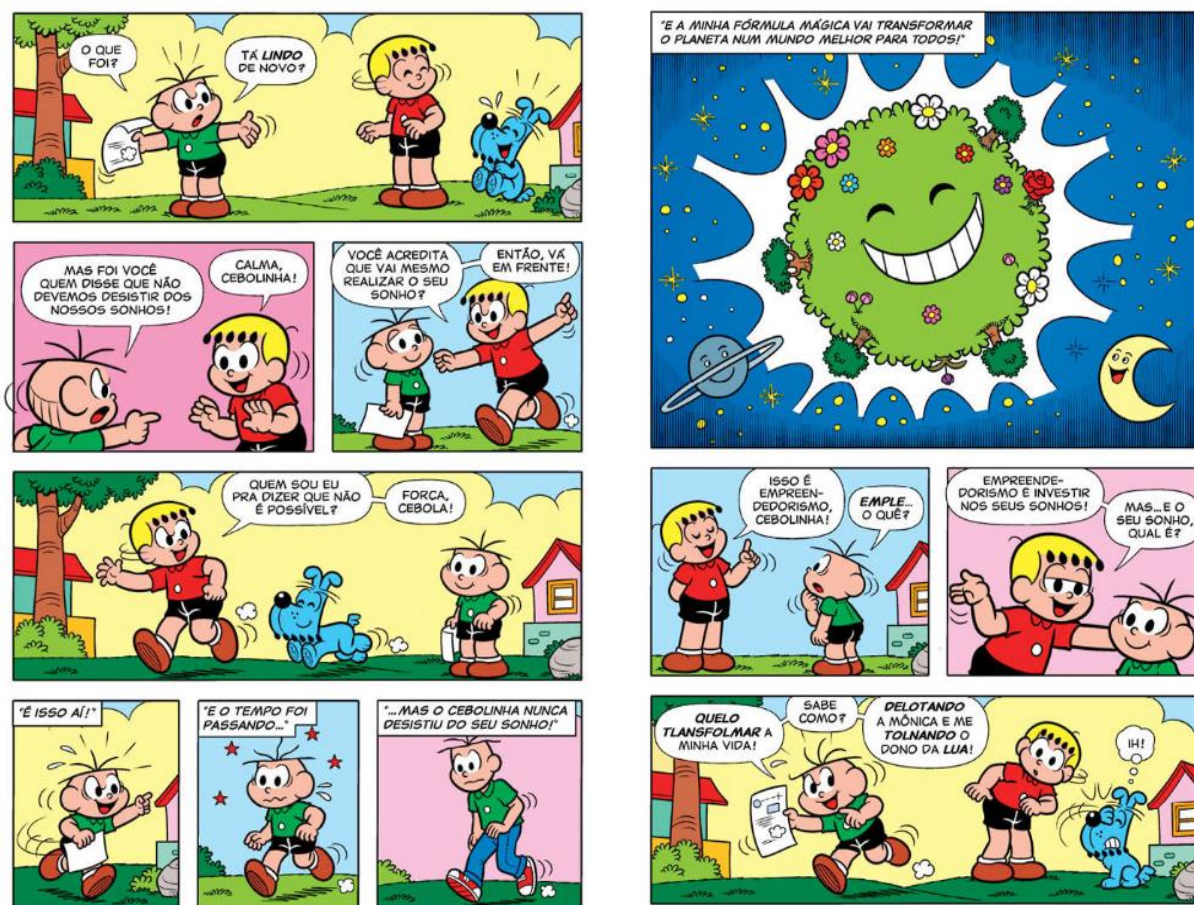
A segunda consideração diz respeito a uma das importantes dimensões da pedagogia de Rogers: a aprendizagem significativa. Para o autor, é um tipo de aprendizagem que não se restringe apenas aos aspectos cognitivos, pois também

envolve o sujeito integralmente, suas emoções, seus sentimentos, suas experiências, que são valorizados, adquirindo um significado expressivo. Dito de outra forma,

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 2017, p. 322).

A noção da aprendizagem significativa, na perspectiva da psicologia humanista, também se aplica a um modo de governar neoliberal, que pode fabricar subjetividades microempresas, haja vista que o que está em jogo é a vida interior, ou seja, a subjetividade se insere em uma das estratégias para regular a conduta do indivíduo, a partir de uma atuação sobre suas capacidades e predisposições mentais, sendo assim, “significa que a ‘alma’ do cidadão entrou de forma direta no discurso político e na prática do governo” (Rose, 1998, p. 31).

5 RACIONALIDADE NEOLIBERAL E LIÇÕES PARA UM EMPRESARIAMENTO DA INFÂNCIA



17 16

Fonte: Turma da Mônica em: semeando sonhos/ Empreendedorismo.⁴⁷

5.1 ESTRATÉGIA, MECANISMO E PROCEDIMENTO: OPERAÇÕES DE CONTROLE E REGULAÇÃO DE UM MODO DE SER INFÂNCIA-EMPRESA

Neste momento, passaremos a apresentar, a partir do arcabouço analítico legado por Michel Foucault, como a governamentalidade neoliberal, através do discurso do empreendedorismo, nas tramas do campo educacional e mais propriamente da escola, pode produzir um modo de ser: a infância-empresa.

Nesta pesquisa, o nosso objetivo/desejo, porque a pesquisa nos move em desejos e afetos, analisamos documentos com expressiva capilaridade no campo

⁴⁷ Para a leitura completa desse gibi, acessar: <https://turmadamonica.uol.com.br/revistasespeciais/?ed=semeando-sonhos>

educacional, artefatos que circulam em escolas brasileiras e que podem sugerir o que está acontecendo na escola e, mais importante do que isso, quais os efeitos produzidos nas infâncias em nossa contemporaneidade.

Em nossa análise, tratamos os documentos, em nosso caso artefatos curriculares, não como textos portadores de significações a serem decifradas ou reveladas, assim como não nos preocupa a suposta verdade definitiva contida neles. O documento aqui será manuseado, na companhia de Foucault, como arquivo, isto é, como chave teórico-metodológica que não se finda nos documentos, mesmo que deles não se aparte, haja vista que se atua sobre eles “com o objetivo de mapear a concretude da superfície dos ditos/vistos como enunciados que foram passíveis de registro, mapeando suas conexões estratégicas, suas emergências, suas descontinuidades e seus tempos de duração” (Aquino; Val, 2018, p. 47).

Arquivo no sentido dado por Foucault (2005, p. 72) se refere à “existência acumulada dos discursos”. Isto é, arquivo neste trabalho não está sendo pensado como simples conjunto de documentos acumulados e guardados, todavia o compreendemos na perspectiva de Foucault, mas especificamente em seu tratamento no livro *Arqueologia do Saber* (2008a). Destarte, o arquivo não pode ser entendido como:

[...] a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos de que se quer ter lembrança e manter à livre disposição (Foucault, 2008a, p. 146).

Na perspectiva foucaultiana (Foucault, 2008a, p. 146), arquivo “são todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro)”, isto quer dizer que o arquivo, nesse contexto, refere-se à lei do que pode ser dito, aquilo que pode ser enunciado, entendendo enunciado sempre como “um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Foucault, 2008a, p. 31).

O arquivo é de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] o arquivo não é o que protege, apesar de sua fuga imediata, o acontecimento do enunciado e conserva, para as memórias futuras, seu estado civil de foragido, é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade (Foucault, 2008a, p. 147).

Nesse modo de ver, elegemos para esta pesquisa, na compreensão enquanto arquivo, o *Manual do Empreendedor Mirim*, um livro elaborado pelo Programa de

Extensão Esag Kids, da Universidade do Estado de Santa Catarina, e o livro didático do aluno, intitulado *Fazendo acontecer: poderes empreendedores*, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, sob a coordenação do professor José Dornelas, um dos grandes especialistas brasileiros em empreendedorismo.

O recorte aqui apresentado faz parte de uma investigação que tem como finalidade examinar os discursos pedagógicos sob a égide da governamentalidade neoliberal que dá sustentação às propostas de infâncias empreendedoras presentes nesses artefatos curriculares. Sendo assim, inicialmente mapeamos como os discursos sobre a infância empreendedora são organizados e se expressam nesses artefatos ofertados para as crianças, ou ainda, procuramos identificar as estratégias discursivas utilizadas nesses materiais, investidos do saber (pedagógico, econômico, psicológico), para conduzir as condutas de infâncias que devem se agenciar como empresas.

O que pretendemos, a partir da teorização que inspira este trabalho, é olhar esses artefatos curriculares em sua materialidade discursiva, olhar mostrando os efeitos produtivos do poder, para compreendermos como operam as modernas práticas de subjetivação de infâncias. Buscamos compreender como um discurso (empresariamento da infância) se organiza e se afirma para indicar as competências morais, emocionais, intelectuais e de outras dimensões daqueles que devem ser educados. Ou, ainda, procuramos responder à indagação: de que modo artefatos curriculares produzidos para infâncias, como os que estamos analisando, prestam-se a pensar e a ditar modos de agir e de intervir sobre comportamentos, disposições e atitudes de crianças?

É importante retomar a compreensão de que tais questões estão atreladas ao debate supracitado em nosso trabalho, que diz respeito ao modo como as infâncias têm sido colocadas como problemas de governo das populações. Isto é, devemos ter em perspectiva a junção dos conceitos foucaultianos: governamentalidade e as tecnologias do eu, que nos dão uma visão tanto micro (do indivíduo), quanto macro (da população), portanto, trata-se de “dinâmicas voltadas para a individualização e a totalização – que, agindo em conjunto, num só processo, possibilitam que se administre a vida de cada um e de todos, num jogo estratégico que tem por finalidade conduzir seus modos de ser e existir no mundo” (Bujes, 2008, p. 106).

Dessa forma, procuramos apontar, no decorrer da análise, quais saberes e poderes colocados em jogo podem operar na subjetivação dos infantes e podem

produzir infâncias que se agenciam como empresas. Intentamos, assim, refletir sobre como o manual e o livro didático (artefatos curriculares) aqui analisados constituem-se como tecnologias da governamentalidade neoliberal e atuam especificamente para o governo das infâncias.

Antes de passarmos adiante, é imprescindível lembrarmos que esses artefatos curriculares analisados, tanto o manual quanto o livro didático, são instrumentos considerados importantes no processo de escolarização e ainda possuem seu prestígio em nossa contemporaneidade cercada por telas em todos os espaços sociais.

Os artefatos curriculares, a exemplo dos livros didáticos e paradidáticos, cartilhas, cadernos e manuais escolares, são compreendidos na escola como ferramentas necessárias para os processos de ensino e aprendizagem. Eles são utilizados por professores e alunos em diferentes práticas cotidianas de aprender e ensinar no espaço escolar, e conduzem também modos do que deve ser ensinado e/ou aprendido, através dos saberes/fazeres e poderes.

Esses artefatos curriculares possuem um significado singular no que se refere à sua função enunciativa de produção de subjetividade. Isto quer dizer que eles instituem e perpetuam certos modos de pensar, querer, agir e sentir, que não se restringem ao espaço escolar, pois acompanham os sujeitos nos seus modos de ser e existir no mundo. Dessa forma, esses diferentes artefatos constituem-se como textos curriculares, textos que precisam ser analisados em suas implicações nos processos de regulação de condutas e produção de sujeitos. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2001), o texto de qualquer currículo não pode ser compreendido separado da relação de poder, tendo em vista que fabrica/prescreve os objetos de que trata, como: saberes, competências, valores, comportamentos e disposições a serem exercidos no sentido de produção de tipos particulares de sujeitos.

Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (Silva, 2001, p. 27).

O que estamos indicando aqui é que, nesses artefatos, analisados a seguir, não estamos tratando apenas dos conteúdos, dos saberes e procedimentos de ensino expostos, uma vez que, assim como nos ensina o olhar de Veiga-Neto sobre o currículo e suas materialidades, esses artefatos extrapolam a escola, a sala de aula,

o conteúdo, tendo em vista que o currículo funcionaria como um “eficiente e sutil promotor de determinadas disposições ou esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos pelos quais entendemos o mundo, nos relacionamos com os outros e, talvez principalmente, compreendemos a nós mesmos” (Veiga-Neto, 2013, p. 162). Nessa perspectiva, o currículo ganha papel relevante na construção do sujeito, pois:

[...] articula *o que* pensamos e *como* pensamos (aquilo que fazemos) com o *que* fazemos e *como* fazemos (aquilo que pensamos). É na combinação entre o pensar o que se faz e o fazer o que se pensa que nos compreendemos como *sujeitos* e, a partir daí, nos identificamos (mais ou menos) com os outros (Veiga-Neto, 2013, p. 163, grifos do autor).

Dessa forma, reconhece-se que o currículo opera através de ferramentas pedagógicas que atuam como técnicas de produção dos sujeitos, a exemplo das lições. As lições nos artefatos curriculares se constituem como partes inerentes dos processos de ensino-aprendizagem. É aquela tarefa através da qual o professor seleciona o que fazer, o que está na ordem do discurso sobre o que se deve aprender, o que decorar/recordar, como fazer, o que estudar, onde escrever. É a lição do mestre. As lições estabelecem a relação entre o professor e o estudante, são o lugar de técnica de poder. O educando escreve, mas o professor também escreve, dizendo o certo e o errado. Assim, as lições estão associadas a um dos rituais mais significativos do processo educacional pelo seu caráter performativo⁴⁸.

A lição em sua etimologia está relacionada ao ato de ler (*lectio*). Em latim, *lectio*, vem da raiz *legere*, que significa ler, ou capacidade de juntar letras para entender as palavras. A pesquisadora Rosângela Tenório de Carvalho (2016), em seu artigo que versa sobre o ritual da lição e seu modo de operação no contexto da individualização no campo do discurso pedagógico, realiza um breve delineamento da lição em tempos e espaços distintos:

É reconhecida a expressão *lección ex cathedra* para referi-la no sentido oficial ou infalível quando trata de pronunciamento do Papa. Está nomeada nos Lecionários com as Lições das Escrituras Judaicas, das epístolas e dos evangelhos. Em Aristóteles, é conhecida pela lição política (*politike akroasis*) e lições de física (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). Na Idade Média, está presente nas práticas de comentário de um texto e na *disputatio*, exame de um problema mediante o debate dos argumentos (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). No Renascimento, apresenta-se no contexto das escolas dos

⁴⁸ O conceito de performatividade advém da distinção feita por J. L. Austin entre enunciados constativos (que descrevem um fato ou situação) e enunciados performativos (que realizam a ação) (Silva, 2000 *apud* Carvalho, 2016, p. 1048).

reformadores, como o *Gimnasio* de Estrasburgo, simultaneamente escola elementar e média, com as *lecciones obligatorias y continuas*, e na escola universitária com as *lecciones públicas y libres* (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992). A consolidação da lição como uma ação recorrente no discurso da escolarização ocorre no século XIX com o tripé ler-escrever-contar associado ao uso de suportes didáticos como o caderno escolar. (Carvalho, 2016, p. 1047).

A autora aponta que, a partir do momento em que a lição se individualizou na estrutura da prática pedagógica, existe uma compreensão que a considera, em sua regularidade, como uma ferramenta didática importante no processo de ensino e de aprendizagem. E dentro dessa compreensão se considera a lição como aula, como uma exposição de um professor endereçada à criança e ao jovem no contexto da escolarização, como aquilo que o professor marca para estudar, recordar, ensinar. Também está associada a um horário, a uma disciplina, a parte de um texto retirado de um caderno, manual ou aula, que o aluno deverá aprender, decorar ou recitar. Nesse sentido, “existe, de certa maneira, uma naturalização da lição em uma existência *ad æternum*. Na perspectiva pedagógica, dá-se visibilidade a uma função estritamente operativa do processo educativo”. Alguns artefatos como os manuais pedagógicos, as cartilhas, os livros didáticos e o caderno escolar têm se constituído como importantes em difundir as lições no campo da educação (Carvalho, 2016, p. 1047).

Jorge Larrosa (2001), em seu emblemático texto *Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade*, questiona a lição sob uma ótica do jogo do ensinar e do aprender e a lição como uma possibilidade de experiência da leitura na amizade e na liberdade. Nessa direção, entende-se a lição como esse espaço em que se concretiza o convite-convocação que o professor, aquele que dá o texto a ler, direciona aos alunos para que, no ato público de ler, partilhem a experiência da leitura em comum. Em última instância, “ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. [...] Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso” (Larrosa, 2001, p. 142).

Sobre a lição, a pesquisadora Rosângela Carvalho (2016) ainda nos esclarece que há outras perspectivas (críticas) no campo da educação que tratam a lição como uma tarefa dentro de um programa do currículo, desde a década de 1920, ou mesmo que abordam a forma como as lições produzem um corpo escolarizado. Em seu artigo o que interessa à autora, assim como para a nossa análise, não é a lição em si, mas

o que pode realizar o ritual⁴⁹ da lição no que diz respeito aos gestos, comportamentos, condutas e valores.

O ritual da lição remete ao discurso pedagógico, isto é, ao discurso que formula a racionalização dos processos formadores relativos ao sujeito a ser educado, aos objetivos da educação e às modalidades educativas. [...] a lição em seu aspecto ritualístico, ou seja, como ritual da lição e um caminho investigativo que observa a importância de se compreender práticas discursivas escolares atuais, no caso o ritual da lição, com foco em práticas discursivas, produzidas no contexto da Modernidade. [...] Pressupõe-se que é no campo do discurso pedagógico que se dá a estabilização da prática do ritual da lição. No campo pedagógico, pelo modo de difusão e pelo campo de utilização (Carvalho, 2016, p. 1049).

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, o ritual em sua função performática se constitui pelo uso da linguagem, de maneira que é no pronunciamento das palavras que se dá o ritual, “pelo uso da cena como um ritual no qual as palavras, os gestos, a mímica, a articulação de sentimentos e a atividade simbólica podem gerar determinados sentidos; e pelo uso de valores previsíveis nas regras de uma determinada cultura” (Carvalho, 2021, p. 2). Um exemplo disso é a sala de aula com cenas da escolarização, cenas aqui mencionadas não no sentido teatral, mas como rituais, estratégias no campo da escolarização. Dito de outro modo, “a lição recitada pelo aluno, verbalizada, tem um valor significativo no ritual da lição, já que é nela que se dá a função educativa” (Bertagioni, 1876, p. 62 *apud* Carvalho, 2021, p. 9).

Dessa forma, a questão da performatividade como efeito de rituais, que se trata do funcionamento da linguagem não em termos denotativos, mas performativos, no contexto da escolarização, diz respeito aos artefatos curriculares, à mobília da escola e a outros equipamentos que não possuem apenas significação histórico-cultural, dado que podem constituir-se como elementos da cena do ritual (Carvalho, 2021).

Aos artefatos, a pedagogia dá sentidos próprios e funções. No contexto ritual, eles podem constituir elementos da cena, como no ritual da lição a mesa do professor ou da professora na relação com as carteiras dos alunos indica a função daquele que toma a lição, aquele que organiza a chamada por gênero, a relação de poder da verdade. As imagens nos cadernos e livros são, elas próprias, discursos sobre os sujeitos sociais e culturais. Esses artefatos traduzem uma estética singular expressa nas cores das capas dos livros e cadernos; nas imagens religiosas dos catecismos; nas rezas, recitações e autos nas lições de religião (Carvalho, 2021, p. 9).

⁴⁹ “Os rituais nessa versão devem ser vistos como um complexo de palavras e ações, e nesse sentido interessa saber como se dá a interconexão entre palavras e ações” (Carvalho, 2016, p. 1048).

Em última instância, os enunciados desses textos, em nosso caso, extraídos dos arquivos (manual e livro), não garantem/atestam a realização de rituais, no entanto, “por serem textos prescritivos, analisados como discursos, ao anunciarem como deve ser a prática ritualística da escolarização, eles produzem o que deve ser uma prática ritualística” (Carvalho, 2021, p. 3). Nessa direção, iremos nos debruçar, em nosso caminho analítico, na perspectiva das lições, sobre o sentido ritualístico que os artefatos curriculares que compõem esta pesquisa podem indicar a respeito dos processos de produção dos sujeitos infantis, demarcando, sobretudo, propriamente aquilo que marca posições, gestos e comportamentos e os seus efeitos na ação performativa.

Nesse ponto, é importante também refletirmos sobre as possibilidades⁵⁰ de o discurso do empreendedorismo apresentar-se com essa força nas escolas brasileiras, a partir dos seus artefatos curriculares. Dito de outra forma, pretendemos pensar sobre qual debate/cenário no Brasil sustenta as condições de produção de materiais como os aqui analisados.

Consideramos que os movimentos “*homeschooling*”⁵¹ e “escola sem partido” constituem esse cenário discursivo, possibilitando a emergência do discurso do empreendedorismo de si para infâncias brasileiras no dispositivo escola, mais especificamente nos artefatos curriculares, cenário esse que é atravessado pelas relações de poder/saber.

Homeschooling, palavra estrangeira que nomeia uma espécie de educação domiciliar, vem ganhando notoriedade no campo educacional nos últimos anos no Brasil. O debate sobre o *homeschooling*, que gira em torno do direito de famílias educarem seus filhos na “segurança” do lar e sem a obrigatoriedade de levá-los ao espaço escolar, ganhou ascensão com o avanço do conservadorismo no âmbito educacional e principalmente com a chegada do presidente Jair Bolsonaro. É importante lembrar que projetos e iniciativas que incluem a educação domiciliar, o

⁵⁰ Conforme Foucault, as condições de possibilidade de um discurso estão intimamente imbricadas às relações de saber/poder dentro de um espaço/tempo. São elas que dirão quais serão os discursos verdadeiros, assim como irão constituir os regimes de verdade, determinarão os campos do saber e os sujeitos que pretendem produzir.

⁵¹ O termo em inglês, *homeschooling* é muito conhecido entre os brasileiros para se referir à educação domiciliar, sendo assim, também utilizaremos a palavra estrangeira para referirmo-nos a esse movimento. No entanto, Vasconcelos e Morgado (2014, p. 206) pontuam o fato de que “sua tradução, para o português, não se pode dar de forma literal”, tendo em vista que não significa escolarização em casa, e sim “processos de escolaridade” que acontecem “sob a responsabilidade dos familiares e sem a interferência direta do Estado”.

movimento sem partido e a militarização da educação já permeavam o Brasil desde 2014 (Miguel, 2016; Pinheiro-Machado, 2019), no entanto, foi com Jair Bolsonaro na Presidência da República que essas agendas alcançaram outro patamar no debate nacional.

É importante lembrar que tal proposta não estreia no mundo moderno, pois a prática de prover a educação dos filhos em casa, seja por famílias, seja por tutores contratados por elas, foi praticada em momentos anteriores da história, nos quais essa era uma forma comum de educar as crianças, tendo as famílias como provedoras da tarefa de educar, de transmitir conhecimentos, ensinar as primeiras letras e introduzir a criança no mundo cultural (Kloh, 2014). O ensino domiciliar também se instaurou no início do século XX, nos regimes totalitários, período em que as famílias judaicas, na tentativa de manter seus filhos afastados da doutrinação do regime nazista, proviam a educação domiciliar. Nesse contexto, emerge o movimento contemporâneo de educação domiciliar conhecido como *homeschooling*.

O movimento ressurgiu com entusiasmo e visibilidade no final da década de 70 na sociedade americana, num contexto no qual famílias insatisfeitas com o ensino escolar, alegando falta de qualidade, bem como objeção de ordem religiosa em relação ao currículo escolar, protagonizaram o movimento de desescolarização do ensino. Esse movimento estadunidense teve como principal figura o pedagogo e ativista John Holt. O professor norte-americano usou pela primeira vez o termo *unschooling*, que em português, traduzimos como “desescolarizar”. Ele defendia que as escolas não eram necessárias para garantir a instrução, e que essa função deveria ser atribuída diretamente às famílias ou feita através da contratação de professores, que poderiam atendê-las com metodologia pedagógica individualizada no ensino. Nesse sentido, Holt acreditava que no sistema de educação havia falhas que não oportunizavam uma aprendizagem que promovesse o desenvolvimento da autonomia, sendo seu ideal de sociedade, os *doers* (fazedores), e não pessoas “encaixotadas” por um modelo de educação homogêneo. Atualmente, no contexto norte-americano, a prática de ensino domiciliar já está regulamentada em todos os seus 50 estados, assim como é legalizada em outros países, como África do Sul, Itália e Espanha, (Vieira, 2012).

No Brasil, o *homeschooling* ainda não está regulamentado em âmbito federal, embora alguns projetos de lei expressem tentativas de oficializá-lo desde 1994, como a proposta de autoria do deputado federal João Teixeira e mais 12 projetos de lei que

foram apresentados à Câmara dos Deputados Federais, que não avançaram, com exceção do projeto de lei (PL) Nº 3.179/2012 (Brasil, 2012), de autoria do deputado Lincoln Portela, que prevê a regulamentação da prática da educação básica domiciliar, desde que o estudante esteja regularmente matriculado, havendo articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos do sistema educacional. Esse PL foi aprovado em 19 de maio de 2022 na Câmara dos Deputados e atualmente encontra-se em tramitação no Senado Federal⁵².

Vale lembrarmos que a educação dos filhos em casa desenvolvida pelos pais ou tutores nem sempre foi ilegal no Brasil. A prática da educação domiciliar se configurou como irregular quando o Estado passou a ter a exclusividade de ministrar a escolarização, a partir da Constituição de 1988, que prevê o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (Casanova; Ferreira, 2020). No entanto, Vieira (2012, p. 30) afirma que “mesmo depois da promulgação da Constituição de 1988, a educação domiciliar continuaria permitida no Brasil por mais dois anos”. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado na década de 90, foi a primeira lei brasileira a proibir a prática e a obrigar a matrícula na rede regular de ensino (artigo 55).

O movimento *homeschooling* caminha na direção oposta a essas formulações, tendo em vista que “é um processo restrito à família, sem a mediação ou custeio por parte do Estado, pois a família define e organiza toda a concepção pedagógica inerente ao processo de educar” (Wendler; Flach, 2020, p. 3). Esse movimento no Brasil está alinhado com os projetos de lei já mencionados, cujas propostas são coordenadas por forças ultraliberais e grupos conservadores que enxergam a escola como um lugar perigoso para as crianças em formação por expô-las à doutrinação de professores ditos “de esquerda” e por ser contrária aos valores e princípios da “família tradicional”. Outro fator de avanço das iniciativas de *homeschooling*, no Brasil é a Associação Nacional do Ensino Domiciliar (ANED).

A ANED, fundada em 2010 por iniciativa de algumas famílias, é uma associação sem fins lucrativos, cujo objetivo é reunir e amparar as famílias que lutam pelo direito de exercer a educação domiciliar no Brasil. A instituição apresenta importante capilaridade e poder de atuação sobre os pais e mães *homeschoolers*,

⁵² Ver última ação legislativa em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>.

mas também sobre os três Poderes: Judiciário, Legislativo e Executivo (ANED, 2019, n.p.). De acordo com as informações do *site* da ANED (2019), no Brasil, cerca de 35.000 famílias praticam o *homeschooling* atualmente e esse modelo de educação domiciliar está presente nas 27 unidades de Federação brasileira, com um crescimento de 55% ao ano.

Sobre as justificativas em defesa da educação domiciliar dos seus apoiadores, Moreira (2017, p. 67) apresenta os argumentos do diretor da ANED na defesa da educação domiciliar: a “[...] socialização oferecida pela escola seria de modo geral negativa”. Nesse sentido, o ambiente social familiar ofereceria maior segurança aos alunos. No âmbito acadêmico, argumenta-se que um ensino individualizado possui maior qualidade; desse modo, outra questão apontada é que “[...] hoje a ideologia predominante nas escolas tende a desvalorizar o papel da família e propagar valores contrários aos das famílias” (MOREIRA, 2017, p. 68). Existem, ainda, as motivações de ordem religiosa, no sentido de que “[...] uma ideologia de cunho materialista e cientificista” (MOREIRA, 2017, p. 68) não atende às necessidades espirituais dos sujeitos (Stefanello; Tozetto, 2021, p. 7).

Dessa forma, observa-se que o movimento *homeschooling* justifica seus ataques à educação e às escolas, seja porque as considera perigosas ou doutrinadoras, seja porque as considera inúteis, ultrapassadas e desinteressantes para a criança-microempresa do nosso tempo, cuja autorrealização e autossatisfação devem ser colocadas como prioridade em sua formação humana. Ainda de acordo com Apple (1994), esse movimento forma um bloco composto por intelectuais neoconservadores e neoliberais. Para ele, a finalidade desse bloco é “[...] fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto nos fazer retornar a um passado romantizado do lar, da família e da escola ‘ideais’” (Apple, 1994, p. 183).

[...] Os discursos são muitas vezes disfarçados em boas intenções, podendo vencer por um argumento dissimulado e ilusório. Em uma tentativa de “conter a evasão”, esconde-se um procedimento excludente de interdição da criança e seu aprisionamento nos interesses somente familiares, sejam eles quais forem. [...] Um aprisionamento de ideias, de desejos e de aprendizagens. Um domínio sobre o pensamento e a alma das crianças e dos jovens (Casanova; Ferreira, 2020, p. 6).

É importante frisar que nesse cenário mais de quatrocentas instituições se posicionaram contra o movimento da educação domiciliar no Brasil, entre elas a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e a Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE). A Confederação

Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também realizou uma campanha com a *hashtag* #NãoàEducaçãoDomiciliar. Juntas, essas entidades assinaram uma carta, solicitando ao Governo Federal que reconsiderasse a pauta de apoio à educação domiciliar, tendo em vista as graves consequências no campo educacional, como o aumento das desigualdades sociais, da evasão escolar, da violência e da desproteção de crianças e adolescentes (Silva, 2021).

Segundo Casanova e Ferreira (2020), os movimentos *pró-homeschooling* foram intensificados na gestão do governo de Jair Bolsonaro, “[...] neoliberal/neoconservador [que agiu para fortalecer] alguns discursos de perspectiva de mercantilização, gerencialismo da educação e mecanismos para o âmbito individual e não para o bem coletivo” (Casanova; Ferreira, 2020, p. 7). Nesse sentido, o discurso da liberdade de ensino como direito da família se constitui como a linha de força para esses movimentos. A liberdade enaltecida e produzida na lógica neoliberal silencia, na verdade, uma combinação entre sujeição e *expertise*, a ilusão de que cada um é capaz de fazer suas escolhas, ou seja, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais. Para ele, essa ilusão não é de natureza propriamente ideológica, nem fruto de uma suposta astúcia do neoliberalismo, mas é a própria ambivalência que a liberdade opera no neoliberalismo, ou seja, no neoliberalismo a sujeição do sujeito é também uma condição para a sua liberdade (Veiga-Neto, 2000).

Outra dimensão importante alinhada ao discurso do movimento *homeschooling* é a autorresponsabilização. No governo neoliberal, o neossujeito é responsabilizado/culpabilizado por suas conquistas e fracassos. Ele será o principal responsável pela sua autorrealização e pela maximização de sua qualidade de vida, que nesse contexto significa o consumo e a acumulação de bens, como resultado de seus méritos individuais.

Assim o neoliberalismo produz a ideia de autogestão individualizada, diretamente relacionada aos processos de autogestão de carreiras profissionais, em que os indivíduos são levados à crença de que possuem autonomia e liberdade de definirem e conduzirem as carreiras, tudo isso com a finalidade de tornarem-se consumidores de bens, o que significa nesse sistema, ascensão social. [...] Trata-se de um modo de subjetivação que produz indivíduos-empresa, ou, os empreendedores de si, pessoas que não fazem a distinção entre vida privada e trabalho, as vidas são movidas pelo desejo e ideal de sucesso econômico. Carregam consigo toda a responsabilidade do sucesso e do fracasso e anulam das produções as noções de oportunidades e privilégios materiais e simbólicos. Um modo de vida que gera duplamente a sensação de liberdade na condução das vidas/carreiras, bem como a perspectiva de ter como única premissa os caminhos indicados pelo mercado (Porto, 2022, p. 14).

Dessa forma, há no movimento *homeschooling* discursos imbricados com a arte neoliberal de governar que podem capturar famílias e crianças, dizendo para esses sujeitos como podem conduzir/gerir suas vidas, dizendo qual a forma adequada/“normal” para educar seus filhos para serem no por vir adultos de sucesso e realizados.

Sob a égide dos mesmos discursos, há o prolongamento da proposta do *homeschooling*, que se efetiva no projeto de lei 193/2016, em consonância com o que propõe o Escola Sem Partido no Brasil. Esses dois movimentos seguem as mesmas lógicas e defendem um currículo pautado no conservadorismo religioso e em preceitos morais que acreditam estar acima do pensamento científico.

[...] Por essas mesmas convicções devem estar balizadas as práticas dos professores, seus apoiadores questionam a autonomia escolar e o exercício da docência e não admitem o pluralismo de ideias. Pelo contrário, se colocam como combatentes da pluralidade, que segundo eles, é fruto da ideologia político-partidária implantada nos intelectuais formados pelas universidades públicas brasileiras, repassadas por esses “professores doutrinadores” nas escolas de ensino básico e fundamental (Porto, 2022, p. 20).

O Movimento Escola sem Partido (MESP) é um projeto que foi criado em 2004 por uma sociedade civil organizada brasileira, tendo como fundador o advogado Miguel Nagib. O projeto, que se autointitula como neutro, tem como finalidade estabelecer regras específicas, de modo que professores da rede pública de ensino no Brasil possam ser contidos em suas falas na sala de aula, que, segundo os idealizados desse movimento, podem ser ideológicas, assim como defendem o direito dos pais na escolha do tipo de educação que querem dar para os seus filhos, de acordo com suas ideologias e moralidades.

O MESP, apesar de uma história curta, com pouco mais de 19 anos, passou 10 anos apenas como um movimento social sem muita expressividade, encontrando maior reverberação social em três momentos. O primeiro, em 2007, pela polêmica em uma coluna do jornalista Ali Kamel, na coluna do jornal O Globo. Kamel realizou uma crítica à coleção de livros didáticos *Nova História Crítica*, de Mario Schmidt. Já em 2011, o segundo momento foi o tão famoso “*kit gay*”, que na realidade se tratava de um material do Ministério da Educação contra a homofobia. Nesse momento, o MESP inicia a incorporação de expressões como “ideologia de gênero” dentro do campo educacional para referir-se a uma moral entendida como a que deveria ser a “padrão”, além de noções como “esquerdismo”, “comunismo” e “petismo”, que passam a estar

atreladas ao combate da LGBTfobia, da violência contra mulher, da defesa de direitos para esses grupos, sendo relacionadas às questões de gênero. O terceiro momento, o mais expressivo até então, foi iniciado em 2014, em meio a uma crise política e à polarização da sociedade brasileira nas campanhas de Dilma Rousseff e Aécio Neves, crise e polarização que ainda se perpetuam em nosso tempo. Com o processo do *impeachment* contra a presidenta Dilma, o MESP ganhou ainda mais força, seja pelo seu discurso anticomunismo, que posteriormente se converte em antipetismo, seja pelas denúncias de professores considerados doutrinadores políticos e ideológicos. Nessa época, o então deputado federal, Flávio Bolsonaro, o mesmo que recentemente realizou um pronunciamento, em uma marcha pró-armas, comparando professores doutrinadores a narcotraficantes, encomendou um anteprojeto de lei contra a “doutrinação” nas escolas ao coordenador do MESP, Miguel Nagib, e também sugeriu que a proposta fosse intitulada de Programa Escola Sem Partido. Foi nesse contexto que o anteprojeto tomou capilaridade em todo país, de maneira que, em 2017, já existiam mais de 120 projetos de lei apresentados e mais de 10 aprovados em nível municipal. Essa dispersão do discurso do MESP não se expressou apenas em forma de projetos de lei, mas se retroalimentou em alguns segmentos da sociedade, principalmente nos movimentos religiosos conservadores cristãos, sobretudo os Neopentecostais e a Renovação Carismática Católica (Moura; Salles, 2018).

O Movimento Escola Sem Partido atua a partir de seu *site* e de suas ramificações, principalmente por meio das redes sociais. Suas ações sistemáticas são orientadas para a defesa da “sobreposição de suas convicções religiosas e orienta as famílias e alunos que se sentem desrespeitados ou lesados pela ‘doutrinação’ a denunciar e judicializar os professores” (Orso; Silveira, 2019, p. 245). Nesse sentido, suas propostas visam coibir a abordagem de determinados temas, principalmente os relacionados às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, no processo formativo na escola.

[...] Ainda que os projetos de lei vinculados à organização primem, majoritariamente, pela não alusão direta a esses temas, apoiando-se em termos gerais que condenam a “doutrinação político-ideológica” e reivindicam o respeito às “convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas” das famílias, a correlação entre, de um lado, o discurso mais geral presente na apresentação do *site* e no texto dos projetos, e, de outro, a discussão mais pormenorizada das situações às quais seus princípios gerais se aplicariam de fato, mostra uma nítida preocupação com a presença, no processo formativo, de discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero,

orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora (Algebaile, 2017, p. 67).

Para seu discurso se espriar na sociedade, de modo que possa alcançar visibilidade, legitimidade e penetração social, o movimento, junto com os grupos que a ele se aliam, utiliza algumas estratégias em diversas frentes simultâneas, como, por exemplo: a inserção de vários tipos de materiais de opinião em meios de comunicação; fomentação da apresentação de projetos de lei que preveem medidas restritivas reivindicadas pela organização e que instituem mecanismos de vigilância, controle, denúncia e criminalização; como também realização de debates e audiências no campo acadêmico, jurídico, religioso e parlamentar (Algebaile, 2017).

Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. Os *memes*, imagens acompanhadas de breves dizeres, têm uma grande importância nesse discurso simplista (Penna, 2017, p. 35).

É interessante observar que o MESP, ao incitar ações individuais ou de grupos em favor das práticas de suspeição, denúncia e criminalização, principalmente dos professores, objetiva atingir não só os docentes – controlando e reprimindo suas ações em sala de aula, a partir desse tipo de prática de censura, que se assemelha aos períodos dos regimes ditatoriais – mas, fundamentalmente, a escola, enquanto espaço coletivo e democrático. Nesse sentido, o MESP se alinha com a lógica neoliberal em duas linhas de força. A primeira que diz respeito ao professor como uma “contaminação”. No *site* desse movimento, no espaço “Quem somos”⁵³, seus integrantes se descrevem como membros de “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis de ensino, do básico ao superior”. O docente/contaminador de infâncias deverá ser apenas um executor de um programa curricular que atenda a determinadas perspectivas, no caso do MESP, morais, e, para o neoliberalismo, de mercado.

Na governamentalidade neoliberal, o trabalho docente vem sofrendo com a flexibilização, desprofissionalização, desqualificação, substituibilidade e marginalização social (Veiga-Neto, 2011). O professor precisa enfrentar pressões cada vez maiores por desempenho e performances que contemplem as demandas

⁵³ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>.

mercadológicas. A figura docente é substituída pela de um gestor de competências e, no caso do MESP, também pela de um reproduzidor dos valores familiares. “Essa atuação deve ocorrer sempre dentro dos limites pré-estabelecidos pela fronteira família educa/escola instrui [...] não lhe cabe dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral” (Moura; Salles, 2018, p. 156).

A segunda linha de força do MESP alinhada à governamentalidade neoliberal diz respeito à escola. A escola e a educação, no discurso do MESP, são compreendidas como uma mercadoria, não à toa, o movimento se baseia no Código de Defesa do Consumidor, de tal forma que, como mercadoria, deverá atender ao consumidor (família), da maneira como contratam esse serviço. Tudo o que é antagônico ou conflitante ao cliente deverá ser reivindicado e/ou ser alvo de retratação e denúncia, tendo em vista que, na relação custo-benefício, não compensaria o investimento na escola. Na perspectiva do MESP, essa relação é vista ora como pecado e subversão por alguns, ora como prejuízo financeiro por outros (Penna, 2017).

Dalbosco (2020) pontua que a escola, na lógica neoliberal, é vista como fonte de negócio rentável, não havendo, portanto, mais a ideia de pequena comunidade humana. Seus agentes são, sob tal perspectiva, avaliados segundo relações de custo-benefício, ou seja, interpretados unicamente pela rentabilidade econômica. O autor afirma que a escola está sendo conduzida pelo dispositivo da eficiência, de modo que é avaliada a partir da análise dos resultados que consegue atingir. Em última instância, o discurso do MESP no campo educacional sinaliza forças que podem delinear e normatizar o que são e como devem ser a educação e a escola, do mesmo modo, como devem ser professores e crianças.

O movimento Escola sem Partido (sem?) ao se acoplar a outros projetos, como o *homeschooling*, mostra um posicionamento que, mais partidário, impossível, à medida que se coloca em defesa de um partido absoluto e único, marcado pela intolerância com as visões de mundo diferentes das que defendem (Porto, 2022, p. 21).

Como pudemos refletir no cenário discursivo, os movimentos *homeschooling* e o Escola Sem Partido expressam discursos, estratégias e lógicas que atuam como partes do projeto neoliberal no campo educacional, ou, mais especificamente, estão atrelados a um governo neoliberal em que modos de subjetivação de famílias, infâncias e infantes estão implicados. Dito de outro modo, refletimos sobre o cenário

discursivo de ambos os movimentos como condições de possibilidade de o discurso do empreendedorismo de si interpelar infâncias e infantes.

Nas próximas seções, intentamos nos debruçar sobre o *Manual do empreendedor mirim* e o livro didático *Fazendo acontecer: poderes empreendedores*, procurando investigar quais tecnologias⁵⁴ (técnicas de poder e de si, matéria-prima das estratégias biopolíticas), estratégias e mecanismos estão sendo operados para que as diversas infâncias sejam capturadas, convocadas, incitadas e interpeladas a empresariar-se.

Sobre essas tecnologias, é importante compreendermos que as técnicas de poder são aquelas que determinam a conduta dos indivíduos, e as técnicas de si permitem aos indivíduos efetuarem, eles mesmos, ou com a ajuda dos outros, operações sobre os seus modos de ser. Dito de outro modo, as técnicas de poder são perpassadas pela relação entre currículo e pedagogia, uma relação de saber/poder, e funcionam essencialmente como regras, como mecanismos de autorização/desautorização das formas ditas adequadas de ser e de dizer a sua identidade cultural (Carvalho, 2004, p. 310).

Nas palavras de Marshall (2011), quando se trata de poder, Foucault não está interessado em questões que respondem ao no “quê” ou no “quem”, mas está centrado no “como”. O poder não é algo que possui, mas é algo que circula e que só funciona em rede (relações de poder). Sendo assim, as tecnologias de poder

[...] agem, pois, essencialmente, sobre o corpo, e como resultado dos exames, os indivíduos são classificados e objetificados. Mas os indivíduos constroem seus “eus” e suas identidades, na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles (Marshall, 2011, p. 25-26).

As técnicas de si constituem práticas discursivas que constroem o modo como o sujeito vê a si mesmo. Para Foucault (1988, p. 2), essas técnicas permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

⁵⁴ Conforme Castro (2016, p. 412), os termos técnica e tecnologia “agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologias consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégias).

Já quando falamos em estratégia nos termos foucaultianos, temos três sentidos: 1) designação da escolha das formas aplicadas para atingir um fim, ou a racionalidade empregada para alcançar os objetivos; 2) Designação do modo pelo qual, num jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais jogadores e de acordo com o que pensa acerca do que os outros jogadores pensam a respeito de como ele haverá de se mover; 3) Designação do conjunto de instrumentos para impossibilitar o inimigo de usar os seus meios de controle, obrigando-o a renunciar à luta e, assim, infringindo-lhe uma derrota. Esses sentidos condensam a ideia de estratégia como “escolha das soluções ganhadoras”, ou ainda como os mecanismos utilizados nas relações de poder (Castro, 2016, p. 151-152).

Dentro dessa perspectiva analítica, é importante pontuarmos que a governamentalidade neoliberal corporifica estratégias, mecanismos e procedimentos para o controle e regulação das populações infantis. Isto quer dizer que, em nossa análise, temos o objetivo de compreender como algumas operações se desenvolvem nessa arte de governo. Qual racionalidade⁵⁵ busca conduzir a conduta dos infantes?

Gadelha (2019) ainda esclarece que, na sociedade contemporânea, o controle e o governo das condutas dos sujeitos estão se dando de maneira privilegiada pelo empresariamento da sociedade, de maneira que o governo das infâncias do nosso tempo está articulado ao empresariamento da sociedade, da educação e dos outros processos que podem produzir modos do que seria ser criança, tendo como uma das expressões dessa arte de governo a cultura do empreendedorismo, que

[...] busca programar as formas de agir, sentir, pensar dos indivíduos, bem como o modo como se situam diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação, dentre os quais se destacam novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda etc. (Gadelha, 2010, p. 130-131).

⁵⁵ Racionalidade, como vemos em Foucault, tem um sentido instrumental, consubstanciando-se como modo de organizar e planejar os meios para alcançar um determinado fim. Essa noção está muito ligada às práticas, ou seja, aos modos como as formas de racionalização se inscrevem nas práticas ou nos sistemas de práticas. Não há práticas sem um regime de racionalidade (Foucault, 1994 *apud* Castro, 2016, p. 375).

Como já discutimos anteriormente, concordamos com Gadelha (2010, 2019) ao pensar no empreendedorismo como uma forma de vida, um modo como o sujeito se percebe no mundo. Sendo assim, a figura do empreendedor é apontada pelo autor em três sentidos: I) é a própria vida, a vida de cada um, que se torna um negócio, um negócio a ser gerido, administrado, como se faz na gestão de qualquer empresa; II) faz-se necessário que todos os indivíduos assimilem, fazendo seus os valores, as competências e as tecnologias que lhes são apresentadas como imprescindíveis para essa gestão empreendedora de suas vidas; III) a medida do sucesso e insucesso dessa gestão tem como referência maior a figura do executivo das transnacionais, apresentada pelos meios de comunicação, pela publicidade e pelo *marketing* como o suprasumo do sucesso, da felicidade, da segurança e da plena realização pessoal e profissional.

Nas próximas seções, veremos esses sentidos apontados por Gadelha (2010) e outras técnicas e estratégias demonstradas a partir das lições dos artefatos curriculares analisados, para que infâncias-população e corpos-criança sejam conduzidos de forma que suas vidas se tornem um negócio que necessita ser gerido como uma empresa, ou seja, buscaremos refletir sobre de que modo crianças passam a se ver enquanto empresas.

5.2 LIÇÕES PARA EMPRESARIAR-SE: TECNOLOGIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Para iniciarmos esta seção analítica, queremos nos voltar a uma cena⁵⁶ atualmente muito comum nas práticas pedagógicas da escolarização e que ilustra em seu aspecto performativo os modos através dos quais se deve conduzir o corpo-criança e a infância-população e como esses devem se conduzir para empreenderem a si mesmos. É possível presenciar essa cena em vários perfis sociais de escolas, seja de entidades conhecidas como “escolas de bairro”, isto é, geralmente, pequenas que atendem crianças de classe média-baixa, seja de “grandes escolas”, que atendem um público das classes média e média-alta. A ideia aqui não é esboçar uma análise que se concentre nos fatores sociais e econômicos que envolvem a escola, mas que parta de uma prática que ambas efetuam como projeto escolar.

⁵⁶ Lembramos que estamos tratando a cena como ritual.

Propomo-nos ilustrar, a partir do projeto *Feira do pequeno empreendedor*, o modelo do neoliberalismo e sua proposta para a educação, mas especificamente do indivíduo educado para responder e para agir na vida e no mundo como um empresário de si mesmo. A reflexão, neste momento, é uma análise das enunciações desse tipo de prática pedagógica, que funciona anualmente como um projeto da escola para as crianças do Ensino Fundamental aprenderem a empreender e a empreenderem a si mesmas, já desde pequenas.

A escola, enquanto espaço por excelência de capacitação dos indivíduos, como já vimos, assume um lugar privilegiado no governo das crianças. É na escola que se atribui a função de preparar, formar e desenvolver competências e capacidades, transformando crianças artérias em adultos ordeiros e com comportamento adequado às necessidades do mercado. Dito de outra forma, é na instituição escolar que se atribui o papel de constituir o capital humano.

Nessa perspectiva a formação escolar torna-se programação estratégica das atividades do indivíduo no incremento de seu capital humano, uma vez que a capacitação, pelas regras do jogo formativo da sociedade do conhecimento e, segundo o seu empenho e desempenho nesse jogo, lhe possibilitará a renda futura. Por isso a escola é considerada um lugar de transformação do indivíduo em capital-competência, em máquina produtora de fluxos de renda (Resende, 2018, p. 89).

A formação escolar, quando observada dentro de uma racionalidade neoliberal, instrumentaliza o sujeito, desde criança, para que procure cada vez mais se capacitar com o objetivo de impulsionar seu capital e deixar ainda mais elaborada a competência-máquina. Nessa perspectiva, como bem diz Resende (2018, p. 89), a formação “não é outra coisa senão um empreendimento do *homo economicus* como empresário de si mesmo”.

A educação enquanto empreendimento do homem governável ou *homo economicus* perpassa por certos discursos verdadeiros sobre o sujeito. Discursos de verdade que são formados por complexas práticas e técnicas específicas que operam na constituição do sujeito. É um tipo de sujeito que se quer formar, um modo de conduta adequado para esse *éthos* empresarial. Para Foucault (2016, p. 27), “encontramos esses modelos de conduta investidos, embalados no interior, é claro, da grande, da grossa, maciça prática pedagógica. É a prática pedagógica que veicula grande parte dessa instrução de existência”. Nesse sentido, discursos de verdade,

expressos em práticas pedagógicas, atuam na reverberação de discursos que circulam e são impostos como verdadeiros e na constituição do sujeito.

Uma das práticas às quais iremos nos ater neste momento é o projeto *Feira do pequeno empreendedor*. Nesse tipo de projeto, compreendido como um conteúdo “extracurricular”, a criança a partir do Ensino Fundamental irá experimentar, durante um período, algumas “habilidades empreendedoras”. Esse tipo de projeto está alinhado ao que Dolabela (2004) pontua sobre ser possível empreender em diferentes situações cotidianas, inclusive na escola, nos anos iniciais da Educação Básica.

Antes de delinearmos do que se trata esse projeto, é importante elucidarmos aquilo que Veiga-Neto (2011) fala sobre a pedagogia de projetos. Para o autor, nos últimos anos, com a entrada das pedagogias psicológicas, ativas e outras congêneres, estamos presenciando uma reorganização da temporalidade. A pedagogia de projeto, por exemplo, é orientada pela satisfação imediata, já que o ponto de partida para os projetos são os interesses dos alunos(as).

Na pedagogia de projetos, a decisão do tema fica sob responsabilidade dos(as) alunos(as), no entanto, dentro de um recorte devidamente direcionado pelo professor. Esses projetos “visam transformar o longo prazo (de recebimento da recompensa) em curto prazo, produzindo satisfação imediata. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilhistas, marcado pela sucessão de projetos e mais projetos” (Veiga-Neto, 2011, p. 50).

O projeto de que estamos tratando, empreendedorismo nas escolas, consiste em uma abordagem aparentemente inofensiva e inovadora de estimular uma “postura” empreendedora nas crianças, isto é, habilidades consideradas importantes para empreender (e empreender-se), como capacidade de negociação; competência de identificar novas oportunidades e de resolver problemas; pensamento criativo; organização; e liderança. Essas habilidades são urgentes para o modelo de neoliberalismo na hora atual, inclusive para as crianças. Afinal, quanto mais cedo esse tipo de racionalidade penetrar nas infâncias, mais “naturalizada” ficará a governamentalidade que a todos quer incluir para melhor controlar. Através dessas enunciações, ensina-se sobre como empreender a si mesmo desde criança, tenta-se regular a posição que se deve ocupar na sociedade. Dito de outra forma, o projeto do empreendedorismo nas escolas, que culmina em uma feira de exposição dos produtos à venda para a comunidade escolar, escancara um modo de governar através da educação, uma formação voltada para a produção da infância-empresa.

No projeto do empreendedorismo na escola, além das habilidades que as crianças são incentivadas a desenvolverem no decorrer do projeto, são ensinadas também as etapas do processo de criação de uma empresa, que envolvem, por exemplo, a criação de um *slogan* para a propaganda da empresa; elaboração de estratégia de venda; e organização de setores da empresa, como a equipe do *marketing*, a equipe da produção e a equipe da tesouraria. E, geralmente, os(as) alunos(as) finalizam esse projeto com a apresentação da sua empresa em um evento da escola, expondo à venda seus produtos para outros(as) estudantes, professores(as) e funcionários(as) da unidade de ensino, e até mesmo para familiares.

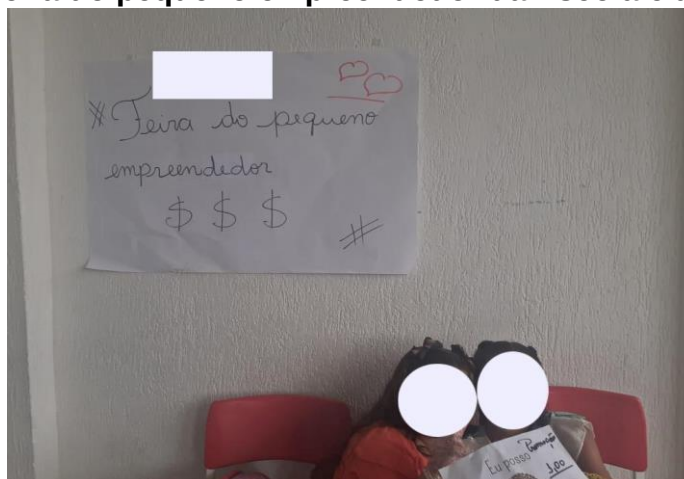
Vejamos a seguir duas imagens que representam as exposições das empresas, com seus produtos finais sendo empreendidos dentro da escola. Preferimos preservar a imagem das crianças e os respectivos nomes das escolas.

Figura 8 – Empreenda da Escola pequeno-burguesa



Fonte: foto retirada de uma rede social da escola.

Figura 9 – Feira do pequeno empreendedor da Escola classe operária



Fonte: arquivo pessoal.

Na Figura 8, vemos uma atividade realizada na unidade escolar à qual demos o nome fictício de escola pequeno-burguesa, fazendo referência a uma escola das classes média e média-alta, o evento chamado *Empreenda* é uma atividade mensal, que o colégio, localizado em Boa viagem, bairro nobre do Recife/PE, realiza com alunos a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa edição do *Empreenda* (2019), gibis foram escolhidos para serem comercializados. Na postagem do Facebook, a instituição assinala que estratégias de venda e *marketing* foram fundamentais para atrair “os clientes”.

Já na Figura 9, vemos a escola que nomeamos de classe operária, que está localizada em um bairro de vulnerabilidade social da cidade de Abreu e Lima/PE. No evento intitulado *Feira do pequeno empreendedor*, os empreendedores-mirins do 1º ano do Ensino Fundamental se organizaram em duplas para formarem “empresas” que venderiam doces e salgados para os(as) colegas da escola.

É interessante observarmos que de forma mais ou menos elaborada projetos de empreendedorismo são realizados em escolas que atendem a perfis sociais diferentes. Lembramos aqui que no neoliberalismo é indispensável uma educação inclusiva, de modo que todos possam participar do jogo. Para isso, é necessário preparar os indivíduos para a competição, a flexibilidade, o empreendedorismo e o autoempresariamento (empresariar-se), estimulando-os a partir das relações de liderança e concorrência. Nesse sentido, o fato de esse tipo de projeto ser executado em escolas que atendem a dois segmentos populacionais infantis diferentes (infância “pequeno-burguesa” e infância proveniente das classes pobres/operárias) demonstra o empresariamento generalizado da sociedade e da educação.

Além dessa analogia entre os perfis das escolas, é importante pontuarmos que existe um ritual da lição, nesse caso, para empresariar-se. Não se trata de uma mera montagem de “miniempresa” ou venda de produtos na/para escola, mas, sim, de uma atividade para saber se as habilidades, comportamentos e condutas indispensáveis para se tornar uma “criança-microempresa” ensinados em sala de aula foram colocados em prática na feira do empreendedor perante a comunidade escolar (a lição pública). Percebe-se que há o aspecto da performatividade nessa feira, que está na teatralização, uma vez que as crianças deveriam encenar um papel através de uma postura, uma forma de falar e gestos que dizem respeito aos atributos de quem quer empreender(se). Há nessas lições públicas um jogo de encenação: de quem é visto

(pequenos empreendedores) e de quem julga (professor), isto é, nessa cena e encenação, “a prática ritualística da lição toma força e visibilidade” (Carvalho, 2016, p. 1055). A criança precisa se expor e ter sua visibilidade de uma outra maneira, inclusive ser olhada de uma outra forma: não só como a criança-(da)-escola, mas também enquanto uma criança com potencial de microempresa, em uma cena que está se naturalizando na escola. Logo, um dos modos de operar para o empresariamento da infância, pelo viés da escola, é fomentar na criança uma vontade que poderia corresponder ao que já falamos: à forma da infância-empresa.

Outra dimensão importante para refletirmos é o princípio de a veridicção do neoliberalismo ser o mercado que transforma todos nós em servos. Veiga-Neto (2018), ao tratar dessa questão, fala em criptoservidão, tendo em vista que:

[...] precocemente atingindo e modelando a alma humana, a servidão se apresenta como natural, necessária e desde sempre aí. Na medida em que cada indivíduo é, desde muito cedo, imerso e educado numa forma de vida neoliberal, na medida em que a governamentalidade neoliberal constitui o ar que ele respira ao longo da vida, a racionalidade neoliberal lhe parece natural (Veiga-Neto, 2018, p. 40).

Projetos como esses penetrando nas escolas são cada vez mais comuns, de maneira que não causa estranheza na comunidade escolar presenciar uma cena de mercado, em que um grupo de crianças se empenha em empreender(-se), isto quer dizer, não apenas empreender objetos, alimentos etc., mas, sobretudo, empreender seus talentos, seus objetos afetivos, seus sonhos. Em última instância, a racionalidade neoliberal parece se instalar “naturalmente” nas práticas e projetos dentro das escolas.

Após essa breve ilustração de uma prática pedagógica que está acontecendo de forma “natural” e que também pode incidir na produção do empresariamento da infância a partir da escola e de suas lições, neste momento, passaremos a demonstrar através das lições, como a governamentalidade neoliberal, por intermédio da cultura do empreendedorismo, está materializada no discurso expresso no manual e no livro didático em análise, podendo indicar o governo das condutas das crianças na atualidade. Igualmente, abordaremos como essas lições podem modular as crianças, direcionando-as para que sua própria vida se confunda com um empreendimento que se deve gerir.

Nas subseções em sequência, daremos continuidade a alguns tipos de lições, que operam através de rituais, tecnologias e mecanismos que foram evidenciados nos

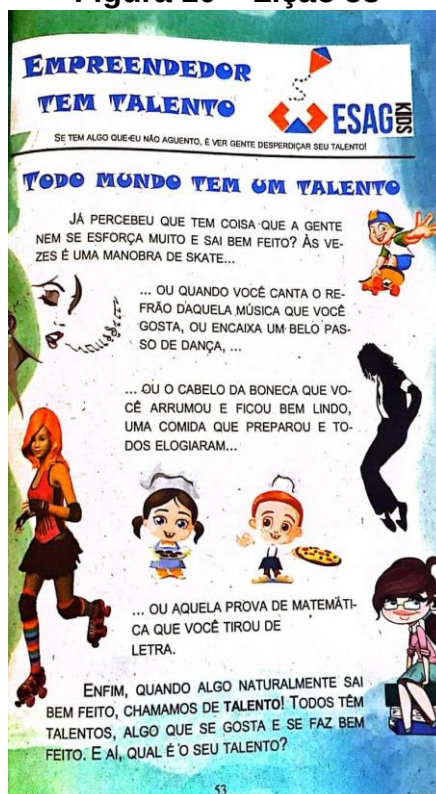
artefatos curriculares analisados. Essas Lições podem indicar determinadas estratégias da governamentalidade neoliberal para a produção da infância-empresa.

5.2.1 Lições de talentos: ritual como sequência/mecanismo de concorrência

As lições de talentos evidenciadas nos artefatos analisados, que veremos a partir de agora, comportam um ritual da lição muito comum nos materiais pedagógicos para o ensino do empreendedorismo destinado às crianças. Trata-se de um ritual que incentiva a criança a descobrir/reconhecer habilidades em si mesma e explorar seus talentos, que poderão ser aperfeiçoados/melhorados e empreendidos por ela mesma, para sentir-se autorrealizada.

Vejamos os exemplos das lições 53 e o desafio “Show de Talentos”. Na primeira lição, intitulada “Empreendedor tem talento”, há uma descrição que informa que todos possuem algum talento que não pode ser desperdiçado. O talento é definido como algo que acontece naturalmente, é algo de que se gosta e faz bem, como, por exemplo, “uma comida que se preparou e todos elogiaram ou quando se é muito bom em matemática e realizou uma ótima prova”.

Figura 10 – Lição 53



Fonte: Jara (2018, p. 53).

O talento, nesse caso, é entendido como uma disposição natural que precisa ser aperfeiçoada para que futuramente possa ser bem aproveitada. Algo como uma habilidade inata para uma determinada área. Sugere-se que as crianças já nascem capazes de empreender essas disposições das suas vidas. Seja qual for seu talento, exatamente aquilo de que se gosta de fazer (seu prazer) servirá para empreender no futuro e conquistar o sucesso e, por conseguinte, a felicidade.

O modelo de conduta a ser seguido é representado pelo *ethos* do indivíduo empreendedor, reforçando a ideia do empreendedorismo de si como qualidade essencial para se alcançar o sucesso. Juntamente com o sucesso, a felicidade é vista como um projeto individual decorrente da capacidade de empreender a si mesmo desde a infância (Casaqui; Matijewitsch; Figueiredo, 2019, p. 102).

Nessa direção, o empreendedorismo, como forma de ser e estar na vida e no mundo, direciona as infâncias para aplicarem suas vidas (talentos) em uma sociedade-empresa, cuja promessa de felicidade e sucesso é validada para as pessoas que se comprometem com sua “vocação” empreendedora.

Sobre essa atuação no comportamento dos corpos/populações controláveis a partir das variáveis econômicas, Gadelha (2019, p. 351) afirma que “toda conduta individual, que responde de forma sistemática a modificações nas variáveis do meio, sendo esse meio entendido como o mercado, como a realidade econômica, deve referir-se a uma análise de tipo econômica”. Em última instância, os saberes “psi”, no neoliberalismo, ao focar o agente econômico, atuam sobre os desejos, medos, expectativas e aspirações de corpos/populações, logo, constituem-se em modos de governo, de condução de condutas.

depois apresentar/publicizar seu talento. Como bem diz Carvalho (2021, p. 11), “a lição como um ritual apresenta uma situação de sequência”.

Esse ritual opera um modo de racionalidade neoliberal que, quando posto em funcionamento, é produtivo em seus efeitos sobre os modos de subjetivação das infâncias, pois diz respeito a uma função estratégica para pensar um capital humano configurado na criança. Isto é, a governamentalidade neoliberal, ao penetrar no terreno da vida, a partir de uma sequência pedagógica, tem o objetivo de programar estrategicamente os modos de ser, agir e pensar dos sujeitos infantis.

O ritual como sequência, desenvolvido comumente nas escolas, instrui e forma a criança à luz de um ideal de sujeito. Assim, o discurso materializado nesses artefatos em questão pode produzir um saber e uma verdade sobre a criança. Um saber e uma verdade sobre como deve ser criança em uma sociedade empresarial. Dito de outra forma, os discursos materializados a partir dos artefatos curriculares podem operar na transformação das condutas de crianças em condutas de crianças-microempresas.

Na lição 114, intitulada “Raio-x do empreendedor mirim”, é possível perceber que, assim como num exame de radiografia em que várias partes do corpo podem ser diagnosticadas, examinadas, analisadas e investigadas para um determinado fim, na proposta dessa lição são radiografados as condutas, modos de ser, agir e pensar, disposições, atitudes e comportamentos de uma criança que empreende sua vida.

Antes de avançarmos na análise dessa lição, é importante pontuarmos a importância que o corpo assume enquanto construção social e como reflexo das experiências culturais e sociais de cada sujeito em determinado tempo e espaço. Em Foucault, o corpo assume esse jogo de forças no qual operam diferentes dispositivos, como expressão das relações de poder/saber que se articulam estrategicamente na história da sociedade ocidental. Nessa perspectiva, o corpo é sempre investido por forças, produzido, isto é, está relacionado a processos de subjetivação, como também de resistência. Nas palavras de Foucault:

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissolução do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia [...] está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (Foucault, 1979, p. 22).

A noção de corpo para Foucault, podemos dizer de forma objetiva, passa pela relação entre corpo e poder disciplinar, entre corpo e biopolítica. Com as disciplinas,

“não se trata de obter corpos que façam o que se deseja, mas que funcionem como se quer, com as técnicas, a rapidez e a eficácia que se pretende deles” (Castro, 2016, p. 89). A disciplina vem tornar o corpo tanto mais obediente quanto mais útil, e vice-versa. Na biopolítica, o corpo é incitado a falar de si mesmo, para mais bem se governar ou ser governado. Nesse sentido, nas técnicas de biopoder, “exerce-se um poder sobre a vida e para manter a vida, tipos específicos de vida que se relacionam com tipos de corpos, saberes e discursos, constituindo tipos de sujeito” (Mendes, 2006, p. 173). Nesse quadro, o corpo em nosso trabalho é importante para compreender como esse corpo dos infantes tem sido produzido, através de técnicas e mecanismos da governamentalidade neoliberal, ou seja, como um caminho de ação sobre o corpo, assim como as resistências desse corpo.

Voltando à radiografia de um empreendedor-mirim, a lição 114 pressupõe, por exemplo, que a criança se adapte bem às dificuldades que porventura se apresentarem, como também consiga encontrar solução para superá-las, ou mesmo que seja capaz de ouvir os outros (possíveis clientes) e inovar para atender às demandas dos(as) clientes. O talento (fazer o que se gosta naturalmente) no raio-x de um empreendedor-mirim volta nessa lição como um dos segredos do sucesso e da felicidade (sorriso sincero).

Figura 12 – Lição 114



Fonte: Jara (2018, p. 114).

Radiografar, nessa lição, assume um sentido de esquadriñar gestos, pensamentos, comportamentos e alma⁵⁷ dos infantes. Radiografar, segundo a teorização que inspira essa análise, é uma maneira de gerir modos de viver na infância.

A radiografia que é apresentada nessa lição como um outro mecanismo da governamentalidade neoliberal que se refere a um certo modo de induzir, de convencer as crianças a estabelecerem relações concorrenciais. Vejamos como esse mecanismo também se apresenta em um dos exemplos que se referem ao poder empreendedor do “inventor”, do livro *Fazendo acontecer: poderes empreendedores*.

Figura 13 – Antônia, sempre com ideias inovadoras



EXEMPLOS

GUSTAVO, O CARA DAS GRANDES SACADAS
 Gustavo gosta de criar e sempre está com uma ideia nova na cabeça. Pensar na melhor maneira de usar os materiais e em como otimizar os recursos para a sua criação sair do mundo das ideias é sua especialidade. Mas ele sabe que as sacadas verdadeiramente boas só se transformam em grandes ideias após muita tentativa e erro. Isso porque não é comum uma ideia dar certo logo de início. Há que perseverar.

ANTÔNIA, SEMPRE COM IDEIAS INOVADORAS
 Antônia é o tipo de pessoa que tem ideias fora do comum. Enquanto a maioria das pessoas pensa sempre da mesma forma para a resolução de problemas, ela busca alternativas inusitadas e fora da caixa, ou seja, muito inovadoras. Ela sabe que inovar é algo muito importante para os empreendedores, pois assim eles se diferenciam da concorrência!

Agora, dê um exemplo de pessoa que possui o poder Inventor. Pode ser qualquer pessoa, famosa ou não. Explique por que você acredita que essa pessoa tem esse poder.

Fonte: Dornelas (2017, p. 45).

No segundo exemplo da lição do poder empreendedor “inventor”, Antônia é apresentada como uma pessoa que tem ideias inovadoras/inusitadas, porque pensa “fora da caixa”, para resolver problemas. O talento de Antônia para resolver problemas, a partir de ideias inovadoras, é o que a diferencia da concorrência. Em

⁵⁷ A palavra alma, em termos foucaultianos, não se refere a uma entidade metafísica, espiritual, mas a um efeito de uma sujeição mais profunda.

seguida, é solicitado à criança que ela exemplifique alguém, famoso ou não, que possua talentos (poder inventor) e que, por isso mesmo, seja um diferencial da concorrência.

Sobre o mecanismo de concorrência, Foucault (2008b) reflete que, na arte neoliberal de governar, esse mecanismo já não está mais associado a algo natural, espontâneo entre os indivíduos, mas passa a ser um objetivo, algo como uma essência, “um jogo formal entre desigualdades” (Foucault, 2008b, p. 163). Em um dos enunciados da lição (raio-x do empreendedor-mirim): “Cotovelo sem dor: dizem que um empreendedor de sucesso causa inveja na concorrência (a famosa dor de cotovelo)”. A questão da concorrência, como afirma Gadelha (2010), potencializa a difusão da cultura do empreendedorismo e torna possível a produção de indivíduos microempresas. Para o autor, há uma diferença desse indivíduo no antigo capitalismo, quando podia se contar nos dedos os grandes empreendedores. Na atualidade, todos podem ser essa figura.

Na medida em que o fazem, e uma vez funcionando, como qualquer empresa, sob a lógica dos investimentos, da inovação, da eficácia, da eficiência e da competitividade, suas relações de sociabilidade, suas condutas e comportamentos são determinados por relações que são eminentemente concorrenciais (Gadelha, 2010, p. 132).

Nessa direção, o outro é sempre um concorrente, o outro é alguém que precisa ser superado, que precisa se combater. Assim, ocupa-se a posição de um outro em quem devo causar inveja. Isto é, “o outro é um empreendedor que concorre comigo. A par disso, nessa batalha com seus virtuais concorrentes, o empreendedor deve contar, acima de tudo, apenas consigo mesmo” (Gadelha, 2010, p. 132). Em última instância, relações de tipo concorrenciais são a “pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos-microempresa e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar” (Costa, 2009).

Essas relações concorrenciais sinalizam neste texto de tese uma profunda solidão para as crianças, já que o outro é sempre um concorrente em potencial e precisa-se sempre superar a si mesmo (aprendendo sozinho a gerir sua vida em todas as dimensões) e superar o outro (criança-microempresa concorrente), do mesmo modo como, quando se realiza um exame de radiografia, o sujeito se percebe sozinho em uma sala escura. O mecanismo concorrencial produz efeitos de solidão na criança do nosso tempo. A criança desde a mais tenra idade deverá saber que é necessário

manter vínculos não movidos por afetos e solidariedade, mas sempre vínculos de concorrência com o outro.

5.2.2 Lições ver-se empreendedor: tecnologia da autorreflexão

As lições ver-se empreendedor, evidenciadas nos artefatos analisados, constituem uma tecnologia de si que interpela crianças para que possam realizar uma autoavaliação (ver-se) de tal modo que, ao aprenderem/descreverem a si mesmas nesse processo, sejam capazes de modificar/transformar sua experiência de si, a fim de que seu modo de ser, incluindo suas qualidades e fraquezas, tornem possível a ela empreender.

Nas lições⁵⁸ dos artefatos em análise, há várias propostas em que o objetivo é que as crianças reflitam sobre seu próprio modo de ser, que sejam capazes de identificar suas qualidades e fraquezas, que possam comunicá-las e descobrir quem poderiam ser. Vejamos o primeiro exemplo, já nas primeiras atividades do manual do empreendedor-mirim, em que é solicitado para a criança realizar o seu cartão de visita.

⁵⁸ É importante lembrar que estamos entendendo lição como algo para além de uma ferramenta didática importante para o processo de ensino e aprendizagem no campo da pedagogia. Todavia, como bem dizem Carvalho, Belarmino e Oliveira (2014, p. 107), “é a lição como ferramenta pedagógica soberana no ato de subjetivar no processo de escolarização. Ou seja, interessa-nos o ritual da lição pelo que ele tem de performático, pelo que significa como certa maneira de dizer a verdade. Dizer a verdade diante de um professor, de um educador, de um prefeito é diferente de dizer a verdade fora de um contexto institucionalizado”.

Figura 14 – Lição 56

CARTÃO DE VISITA

ESAG KIDS

VIVER FAZENDO AQUILO QUE VOCÊ É BOM É UMA BOA DICA PRA VIDA NÃO PERDER O TOM

NO QUE VOCÊ É BOM?

O PONTO INICIAL DE TODO EMPREENDEDOR É REFLETIR SOBRE SUAS QUALIDADES. REFLETIR SOBRE AQUILO QUE LHE DÁ PRAZER E QUE GOSTA DE FAZER. QUAL O SEU TALENTO? NO QUE VOCÊ É BOM?

UDESC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

ESAG KIDS

Sou bom em:

Nome: _____

Empreendedor Mirim

Fone: _____

Email: _____

esagkids www.esagkids.com.br

A ACREDITAR

E ENCONTRAR

I INOVAR

O ORGANIZAR

U IMPLEMENTAR

Fonte: Jara (2018, p. 56)

O primeiro ponto que se destaca nessa lição é que um dos rituais da escola, que se constitui em se apresentar inicialmente para os(as) colegas e o(a) professor(a), é substituído por um tipo bem específico de gênero textual: o cartão de visita. No mundo dos negócios, o cartão de visita descreve informações importantes para atrair o cliente, não apenas dados de contato, como nome e telefone, mas valores: “no que sou bom”. Esse tipo de cartão faz parte de uma autoapresentação e representa a própria empresa, cujo objetivo é capturar o cliente e fazê-lo lembrar-se da instituição. É interessante observarmos a coexistência do discurso econômico com o discurso pedagógico. Conforme apontou Foucault em *Arqueologia do Saber* (2008a), ao falar sobre a configuração do campo enunciativo em formas de coexistência, quando descreve o campo de concomitância, ele afirma:

[...] trata-se, então, dos enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discurso totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados, seja porque valem como conformação analógica, seja porque valem como princípio geral e como premissas aceitas para um raciocínio, ou porque valem como modelos que podemos transferir a outros conteúdos, ou ainda porque funcionam como instância superior com a qual é preciso confrontar e submeter, pelo menos, algumas proposições que são afirmadas (Foucault, 2008a, p. 64).

Nesse sentido, o discurso do campo pedagógico, em lições como as que veremos no decorrer da análise, está relacionado a um domínio do campo econômico

com pretensões de verdade, como um modelo que precisa ser aceito na escolarização. Isso quer dizer que é um discurso que passa por uma pedagogização do campo econômico.

O cartão de visita que a criança produzirá nessa lição pode ser copiado na página posterior (p. 57) e recortado em vários exemplares do mesmo modelo. Assim como nas estratégias de *marketing*, é sempre bom ter um cartão de visita a postos para qualquer oportunidade potencial de negócios. Quando se tem alguns cartões de visita à mão e surgir a oportunidade, é preciso estar pronto para apresentar seu negócio. Nesse caso, o empreendedor-mirim é incentivado a reconhecer em si suas potencialidades, seus talentos, para desde já aprender como empreender a si mesmo.

Esse tipo de lição apresenta uma das estratégias da governamentalidade neoliberal, com fins de capturar os sujeitos em processo de escolarização. É conveniente que todos participem do jogo e desejem permanecer nesse jogo econômico. E é preciso ser educado para entrar nele. Desse modo, quando observarmos uma lição na qual a criança irá voltar-se para si mesma, sob a superfície de um texto de negócios, dizendo para todos e para ela mesma no que ela é boa, estamos diante de uma formação para um futuro desejável, em que se educam os empreendedores-mirins. Como bem diz Lopes (2011, p. 296), “para garantir o jogo neoliberal é preciso educar a população para que ela possa integrar uma nova forma de vida que exige de cada sujeito dedicação e constante busca de formação para poder empreender-se”.

Na lição acima, também se observa que umas das experiências sociais da escolarização, que é a escrita do nome da criança em cima do traço, uma prática articulada às questões de identidade, bastante recorrente na escola, é atravessada pelo campo econômico, uma vez que o nome da criança é imediatamente remetido ao que ela é boa em fazer. É preciso que a criança realize uma autorreflexão, observe-se e adjective seu potencial empreendedor em um cartão de visita.

As crianças nessa lição são convocadas à autoavaliação, a partir de um jogo social em que a regra é expressar e possuir um talento para empreender. Esse ver-se (autorreflexão) se caracteriza como uma técnica de si, visto que pode transformar/modificar a conduta e a experiência de si das crianças. Elas aprendem quem são, ao descreverem a si mesmas, em contraste com o que é possível empreender em suas qualidades, e vão se definindo e elaborando suas subjetividades. Notemos duas das atividades (lições 149 e 158) do manual, em que a

criança realiza um teste, para averiguar se o seu comportamento, condutas e gestos são plausíveis para tornar-se empreendedora de si mesma.

Figura 15 – Lição 158

ADMINISTRADOR DO FUTURO  **ESAG**

AJUDE SEUS PAIS EM CASA, UMA SOLUÇÃO CASEIRA PODE GANHAR ASAS!

TESTE: VOCÊ É UM EMPREENDEDOR?

- Quando sua mãe pede para você arrumar seu quarto, você:
 - Só faço se eu quero!
 - Só arrumo algumas coisas, tenho preguiça de concluir.
 - Arrumo sem problemas, gosto das minhas coisas organizadas!
- Na escola, você gosta de fazer trabalhos em grupo?
 - Não! Meus colegas me atrapalham e não consigo concluir meu trabalho.
 - Sempre tenho um amigo que quer fazer tudo, então deixo ele fazer!
 - Gosto de trabalhar em grupo, afinal, mais cabeças, mais ideias, mais inovação.
- Você gosta de ser o líder de trabalhos e brincadeiras?
 - Gosto que outra pessoa diga o que eu tenho que fazer, é mais fácil!
 - Eu gosto, mas não consigo fazer com que meus amigos façam as coisas que eu peço!
 - Sim, sempre consigo coordenar meus amigos.
- Como você avalia sua criatividade?
 - Não sou criativo e nem tento ser.
 - Eu até penso em fazer algumas coisas legais, mas tenho preguiça!
 - Sou muito criativo, adoro inventar coisas!
- Você é responsável?
 - Deixo pra fazer as coisas no último dia, sempre dá tempo. Pra que se preocupar antes?
 - Quando tem prova eu estudo, mas não faço deveres, acho que posso gastar meu tempo com coisas mais legais.
 - Sim! Sou um ótimo aluno, o orgulho da mamãe e da professora!



158

Fonte: Jara (2018, p. 158)

Figura 16 – Lição 149

LIDERANÇA  **ESAG**

SUA PRIMEIRA MEDIDA É SER LÍDER DE SUA PRÓPRIA VIDA!

TESTE: VOCÊ É UM BOM LÍDER?

- VOCÊ TEM SENSIBILIDADE PARA ENTENDER OS OUTROS ?

☐ SIM	☐ NÃO	☐ ÀS VEZES
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------
- VOCÊ TEM ESTABILIDADE EMOCIONAL PARA CONVERSAR, PRINCIPALMENTE EM SITUAÇÕES DE CONFLITO?

☐ SIM	☐ NÃO	☐ ÀS VEZES
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------
- VOCÊ SABE OUVIR AS OUTRAS PESSOAS, DEIXA QUE FALEM E NÃO AS INTERROMPE?

☐ SIM	☐ NÃO	☐ ÀS VEZES
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------
- VOCÊ TEM DISCIPLINA PARA ESTUDAR, LER E SEGUIR O QUE FOI PLANEJADO?

☐ SIM	☐ NÃO	☐ ÀS VEZES
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------
- VOCÊ É COMPROMETIDO COM SUAS TAREFAS, SUAS METAS E DEVERES?

☐ SIM	☐ NÃO	☐ ÀS VEZES
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------
- VOCÊ SABE OBSERVAR AS COISAS, PESSOAS E SITUAÇÕES?

☐ SIM	☐ NÃO	☐ ÀS VEZES
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------
- VOCÊ TEM BOM RELACIONAMENTO COM QUEM CONHECE?

☐ SIM	☐ NÃO	☐ ÀS VEZES
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------
- VOCÊ TEM IMAGINAÇÃO CRIATIVA, TEM MUITAS IDEIAS NOVAS?

☐ SIM	☐ NÃO	☐ ÀS VEZES
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------

149

Fonte: Jara (2018, p. 149)

De acordo com Larrosa (2011, p. 46), “o discurso pedagógico é basicamente interrogativo e regulativo”. É possível observarmos, nas duas atividades acima, através do registro das próprias atitudes e condutas na lição em que se solicita à criança, a partir de um interrogatório de questões, que escolha uma das alternativas ou assinale uma resposta, que elas aprendem toda uma linguagem para falar de suas práticas e de si mesmas em suas práticas. Elas aprendem também a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que está introduzida. Ao registrar sua conduta, como nos exemplos: “você tem bom relacionamento com quem conhece?”; “você é comprometido com suas tarefas, metas

e deveres?"; "você tem disciplina para estudar, ler e seguir o que foi planejado?", a criança também estará falando de sua interioridade, estará registrando e assinalando algo sobre si mesma. A criança se torna visível para si mesma e para os outros, ou seja, esse sutil mecanismo do exame de consciência é também um modo pelo qual o sujeito se torna visível para si mesmo em sua interioridade.

Vejam agora a quinta missão do poder empreendedor "se vira sozinho", do livro didático *Fazendo Acontecer: poderes empreendedores*.

Figura 17 – Missão se vira sozinho 5

MISSÃO SE VIRA SOZINHO 5

CURRÍCULO

"NO CENTRO DO SEU SER VOCÊ TEM A RESPOSTA: VOCÊ SABE QUEM VOCÊ É E O QUE VOCÊ QUER." LAO TZU

Espaço para você colar o selo de estrela e o seu professor assinar comprovando a realização da missão. Ass: _____	O QUE FAZER Monte seu próprio currículo, listando todas as suas habilidades e características, e conte que tipo de trabalhos você arriscaria fazer hoje se precisasse.	RESULTADO ESPERADO Compartilhe o seu currículo, mudando seu nome, no facebook do IFA.	DICA Seja criativo! Lembre que você quer "vender o seu peixe" para alguém.
---	--	---	---

Fonte: Dornelas (2017, p. 79).

Na lição, intitulada "Currículo", que se inicia com uma citação – "No centro do seu ser você tem a resposta: você sabe quem você é e o que você quer." – de Lao Tzu, um dos maiores filósofos da China e fundador do Taoismo, é solicitado para a criança que realize a montagem do seu próprio currículo, listando todas as habilidades e características e também registrando que outros tipos de trabalhos arriscaria realizar, caso precisasse. É interessante notar que primeiro a criança precisa olhar para si mesma (no centro do seu ser), para só depois anotar suas qualidades/características, ocultando provavelmente suas fragilidades, pois só assim como ensina o item "fica a dica", a criança poderá "vender seu peixe", ou em outras palavras, poderá empreender a si mesma. Nesse sentido, há nas lições "ver-se empreendedor" um "fazer falar" que pode produzir determinadas formas de ser criança, de ver-se criança.

Jorge Larrosa (2011, p. 36), inspirado nos estudos foucaultianos, em seu texto intitulado *As tecnologias do eu e Educação*, trata das práticas educativas, inclusive das práticas pedagógicas, como "dispositivos orientados à produção dos sujeitos

mediante certas tecnologias de classificação e divisão. Tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos”. Esse processo, no qual técnicas de classificar e de dividir produzem formas diversas de ser e de dizer, de comportar-se, de ver-se, de relacionar-se, constitui, em verdade, procedimentos nos quais se revelam os efeitos de poder que normalizam as formas de ser dos sujeitos. Nessa direção, o autor, ao tratar da produção e mediação pedagógica da relação do sujeito consigo mesmo, reflete sobre a importância dessas atividades em vários contextos educativos, e afirma que sua função é “fazer falar”, provocar e mediar a fala.

O que as crianças aprendem aí é uma gramática para a autointerpretação e para a expressão do eu e uma gramática para a interrogação e a expressão do eu. Aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se uma experiência de si. A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança (Larrosa, 2011, p. 11).

O que a criança pode ver em si mesma e o que pode ocultar, o que ela pode registrar e assinalar sobre sua conduta, disposições, valores, envolvem um olhar sobre si mesma. Essa autorreflexão revela notas sobre si mesma em um exame de consciência. Foucault (1994) afirma que essas notas sobre si mesmo, que podem ser relidas, inclusive por outros, têm como fim lembrar para si mesmo as verdades da qual a pessoa precisa. É como um treino da alma sobre si mesma. Nessa linha, o registro da autorreflexão é a transcrição desse exame de consciência. Ele é a recordação daquilo que o indivíduo fez, e não daquilo que ele pensou (Foucault, 1994, p. 7).

A introspecção exerce-se como um mecanismo de vigilância específico, pelo qual o indivíduo deve anotar pequenas *nuances* do cotidiano e os estados de alma que inevitavelmente as acompanham. A experiência da escrita, a constante leitura e releitura de registros de tipo confessional, bem como o incitamento à sua verbalização, configuram um novo domínio de enunciação. E onde se julgava antes existir um exercício solitário introduz-se uma dinâmica política. Uma regra de comportamento passa a ser aceitável se for compatível com outras (Ramos do Ó, 2009, p. 110).

As crianças realizarão um exame de consciência, a partir do qual olharão para si mesmas constantemente, tentando avaliar suas faltas. Anotarão e assinalarão, observando suas atitudes, valores e condutas. Essas atividades serão seu primeiro censor para empreender a si mesma.

No que diz respeito ao governo dos infantes, também é importante refletir sobre o conceito do exame, que continua permeando o processo de escolarização, apontando aquele sujeito que tem o conhecimento ou não; revelando o sujeito que é

bom e eficaz, ou incompetente e preguiçoso; relatando o comportado ou mau comportado.

Ao pesquisarmos o conceito de exame no vocabulário de Foucault, produzido pelo autor Edgardo Castro, vemos que ele indica que o filósofo francês dedicou uma singular importância para a noção desse conceito e para as suas formas históricas, a saber: a) o exame como técnica disciplinar na qual se entrelaçam o poder e o saber – o exame, invenção da Época Clássica, constitui-se como um dos principais instrumentos do poder disciplinar. É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar, castigar. Seu mecanismo de saber-poder permite: 1) inverter a economia da visibilidade no exercício do poder, isto é, no exame, os sujeitos se oferecem como objetos para a observação por parte de um poder que só se manifesta através do seu olhar; 2) Faz a individualidade ingressar em um campo documental, em técnicas de anotação, registros, constituição de expedientes e formação de arquivos; 3) Com todas as suas técnicas documentais, faz de cada indivíduo um caso. O exame é o lugar da fixação, ao mesmo tempo ritual e científica das diferenças individuais, alinhando cada um com a própria singularidade; b) o exame de consciência como prática de si na Antiguidade – tratava-se de uma prática bastante estendida: pela manhã tinha por objetivo considerar as tarefas do dia e preparar-se para elas, e à tarde tinha a memorização da jornada transcorrida. Nesse exame, a relação do sujeito consigo mesmo não é uma relação do tipo judicial, para estabelecer as infrações cometidas (a culpabilidade, o castigo), antes se trata de uma inspeção, de um controle para apreciar o trabalho realizado, os progressos obtidos no cuidado de si mesmo; c) o exame de consciência no monasticismo e na pastoral da carne – nesse exame havia um modo de relação com o diretor de consciência, há uma exigência de exaustividade. Implica uma relação de obediência incondicional com respeito ao mestre, ao diretor de consciência, enquanto concerne a todos os aspectos da vida. O domínio de aplicação do exame de consciência é o movimento da alma; há que se determinar o que é necessário fazer para não cometer faltas ou reconhecer se foram cometidas. Dito de outra maneira, é a confissão que se segue ao exame, não apenas para enumerar as faltas cometidas, como também para revelar os movimentos da alma, que expressará a verdade que está no fundo de si (Castro, 2009, p. 157-159). No entanto, mesmo com os vários sentidos que o exame pode assumir, o autor Ramos do Ó (2009) enfatiza que, nessa operação:

formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever, e introduzir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. Desde logo, o sistema de notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força a comparação perpétua de cada aluno com todos os outros da classe (Ramos do Ó, 2009, p. 111).

No espaço escolar, o exame torna visível a criança observada, que é um sujeito visto em seu individual e é comparável, visto em detalhe e avaliado dentro de um padrão de normalidade. Dito de outra forma, o corpo, a mente e o desempenho escolar são observados, a partir de uma tabela universal, como, por exemplo, através do teste de inteligência ou de personalidade. Como bem diz Ramos do Ó (2009, p. 111), nos estabelecimentos de ensino, não se examinam apenas conhecimentos, mas igualmente os comportamentos e as aptidões que cada um dos escolares “naturalmente” apresenta. Nessa direção, segundo Ramos do Ó (2009), é justamente esse conjunto de anotações e registros das aptidões, capacidades e percurso biográfico de cada criança que dá visibilidade a esse sujeito, fazendo dele um caso.

Na lição abaixo, notemos como o exame de consciência pode operar apresentando movimentos da alma da criança. Antes de iniciarmos a questão, gostaríamos de refletir sobre esse governo da alma da criança, baseando-nos no trabalho de tese de Zélia Porto (2006), onde a autora apresentou, a partir da Declaração de Educação para Todos, que considera um acontecimento discursivo como “discursos que sancionam um conjunto de características da aprendizagem, das normas e capacidades e disposições saudáveis do self e do ambiente adequado à sua realização” (Porto, 2006, p. 193), fatores articulados com o governo da criança na sua construção enquanto sujeito ativo e participativo. Porto (2006, p. 194) considera, em relação ao seu objeto de análise, a formação do ser cidadão, que há uma vontade de verdade da comunidade internacional de governar social e politicamente a modernização dos sistemas educativos com base na reflexão sobre os conteúdos, habilidades, sensibilidades, disposições e consciências dos indivíduos que deveriam orientar o ensino do futuro e a formação do “cidadão novo”.

A autora também faz uma discussão com os relatórios Faure e Delors, que materializam igualmente uma vontade de verdade no sentido da conduta dos sujeitos, para se regularem como cidadãos de uma democracia liberal. Nessa direção, o que nos inspirou a refletir em nosso objeto de análise se refere a um modo de racionalidade neoliberal com vontade de governar as sensibilidades, as capacidades,

as ambições pessoais, as disposições, as habilidades para a constituição de uma criança empreendedora de si.

Voltando à questão da lição na página 55 do *Manual do empreendedor mirim*, é solicitado à criança que realize a atividade “Roda da vida”, cuja proposta tem o objetivo de fazer o(a) aluno(a) se conhecer melhor, e para isso, precisa se dar uma nota de 1 a 10 em diferentes dimensões da sua vida (saúde, inteligência, espiritualidade, escola, família, paciência etc.). Após pintar a roda da vida, se solicita no final que a criança observe onde está bem e o que pode melhorar.

Figura 18 – Lição 55



Fonte: Jara (2018, p. 55)

Nesse tipo de lição, em que se pretende um autoconhecimento ou uma avaliação de si, o que se coloca em jogo é a relação do sujeito consigo mesmo, isto

é, ele precisará falar (pintar) a verdade sobre si para se conhecer e ser conhecido, estando imerso em uma proposta pedagógica que ao fim articula-se aos processos de normalização, tomando a palavra e dizendo para as crianças “avalie-se: em que você precisa se transformar? Em que você precisa controlar-se, conhecer-se, regular-se?”

A criança, além de falar a verdade, não apenas “pinta” a verdade sobre si mesma, como também faz com que assim seja, como nos esclarece Marshall (2011). Por causa do aspecto performativo da linguagem, nesses atos de fala (pintar a verdade), vamos nos construindo a nós próprios. Isto quer dizer que uma lição como essa pode produzir, mediar, capturar uma modalidade da pessoa consigo mesma, com o objetivo de transformá-la.

Algumas práticas pedagógicas, então, incluem técnicas encaminhadas a estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a fazer determinadas coisas com essa relação e, eventualmente, a transformá-la. Para dizer de uma maneira próxima ao vocabulário foucaultiano, trata-se de produzir e mediar certas “formas de subjetivação” nas quais se estabeleceria e se modificaria a “experiência” que a pessoa tem de si mesma (Marshall, 2011, p. 27)

Nessa direção, o que procuramos evidenciar nessa tecnologia do eu é que as crianças, ao realizarem essas lições, nas quais se fazem visíveis para si e para o outro, fazem reflexões, voltam-se para si mesmas e exteriorizam sua interioridade, a partir de propostas que sugerem um “tipo” de criança a ser formada. Na roda da vida, quais são os aspectos que precisam ser melhorados? É na vida pessoal? São os aspectos dos relacionamentos que precisam mudar? E para a sua futura vida profissional? Qual seu comportamento diante de determinada situação de conflito? É responsável e criativo? Em última instância, quando as crianças voltam os olhos para dentro de si mesmas, em que podem se transformar para se verem como empreendedoras de si mesmas.

5.2.3 Lições do modelo: tecnologia da história de vida

Neste momento, lançaremos nosso olhar para a tecnologia da história de vida, em que serão analisados enunciados que trazem trajetórias que representam um modelo de sucesso e realização, ou seja, trajetória e modelo que atuam com vontade

de verdade⁵⁹ e podem convidar/capturar/conduzir as crianças que desejarem entrar no jogo, onde a própria vida se transforma em um negócio a ser administrado, como uma empresa.

Os enunciados de sucesso que trataremos aqui operam saberes, disposições, habilidades, comportamentos e influências que são necessários para o sucesso na vida e no mundo do trabalho. O que está em jogo é a referência de alguém que, por alguma razão, alcançou o sucesso e se tornou um modelo a ser enaltecido e seguido.

A busca por uma trajetória bem sucedida, inspirada na história de vida do outro, tornou-se algo comum e, por isso, as narrativas de vida autobiográficas e biográficas ganharam tanto destaque na cena empreendedora. Isso porque esses sujeitos modelos passam a representar mais do que papéis na esfera econômica; são exemplos de comportamento e normas para a sociedade por meio de seus discursos e histórias de vida exemplares (Casaqui; Matijewitsch; Figueiredo, 2019, p. 108).

Os enunciados que produzem um discurso de história de vida, como modelos de ser e estar no mundo, são receituários de como atuar em si mesmo para alcançar o sucesso e a felicidade, ou seja, em um vir a ser. Passemos a colocar em relevo esses enunciados, a partir das lições 162 e 163 do manual do empreendedor-mirim.

⁵⁹ Sobre a vontade de verdade, Foucault (2008) esclarece que é o discurso verdadeiro que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder. Nesse jogo de desejo e poder, a vontade de verdade nos é imposta.

Figura 19 – Lição 162

ADMINISTRADOR DO FUTURO **ESAG** ANOS

"A MELHOR MANEIRA DE PREVER O FUTURO É CRIÁ-LO" - PETER DRUCKER

EMPREENDEDORISMO PELO MUNDO

QUALQUER PESSOA PODE SER UM EMPREENDEDOR, INCLUSIVE CRIANÇAS COMO VOCÊ, QUE SÃO EXTREMAMENTE CRIATIVAS. PARA TE INSPIRAR, VAMOS MOSTRAR ALGUNS EXEMPLOS DE CRIANÇAS EMPREENDEDORAS PELO MUNDO, QUE ENXERGAM UMA OPORTUNIDADE DE NEGÓCIO EM UMA IDEIA E ACREDITAM NO SEU SONHO!

HARLI JORDAN

COM APENAS OITO ANOS ESSE MENINO BRITÂNICO JÁ É PRESIDENTE DE UM SITE QUE VENDE BOLINHAS DE GUDE PARA TODO O MUNDO. ELE TRANSFORMOU A SUA PAIXÃO EM NEGÓCIO, E HOJE É CONSIDERADO UM GRANDE EMPREENDEDOR!

CHARLIE CRAFTY KITCHEN

A CHARLIE TEM 8 ANOS E JÁ É FAMOSA NA INTERNET. SUA IRMÃ DE 5 ANOS A AJUDA A CRIAR BOLOS E DOCES INSPIRADOS EM DESENHOS ANIMADOS. TODOS OS MESES, OS VÍDEOS DELA NO YOUTUBE RECEBEM MAIS DE 29 MILHÕES DE VISUALIZAÇÕES!

Fonte: harlijordan.com

162

Fonte: Jara (2018, p. 162)

Figura 20 – Lição 163

ADMINISTRADOR DO FUTURO **ESAG** ANOS

EMPREENDER É REALIZAR, E NÃO EXISTE HORA PARA ISTO COMEÇAR!

EvanTubeHD

O PEQUENO EMPREENDEDOR EVAN FAZ O QUE MUITAS CRIANÇAS SONHARIAM EM FAZER: ABRE E AVALIA BRINQUEDOS NOVOS. DESDE 2011, O EVAN FAZ VÍDEOS NO YOUTUBE, FILMADOS E EDITADOS PELO SEU PAI. ELE TEM HOJE MAIS DE QUATRO MILHÕES DE ASSINANTES EM SEU CANAL EVANTUBEHD.

Mikaila Ulmer

AOS QUATRO ANOS, MIKAILA FOI PICADA DUAS VEZES POR ABELHAS NA MESMA SEMANA E ENTÃO GANHOU UM LIVRO DE RECEITAS. ISSO A MARCOU TANTO QUE, AOS 10 ANOS, ELA TEVE UMA GRANDE IDEIA DE NEGÓCIO: CRIOU A BEESWEET LEMONADE, UM SUCO QUE LEVA LIMÃO, LINHAÇA, HORTELÃ E MEL. HUMM, QUE DELÍCIA!

163

Fonte: Jara (2018, p. 163)

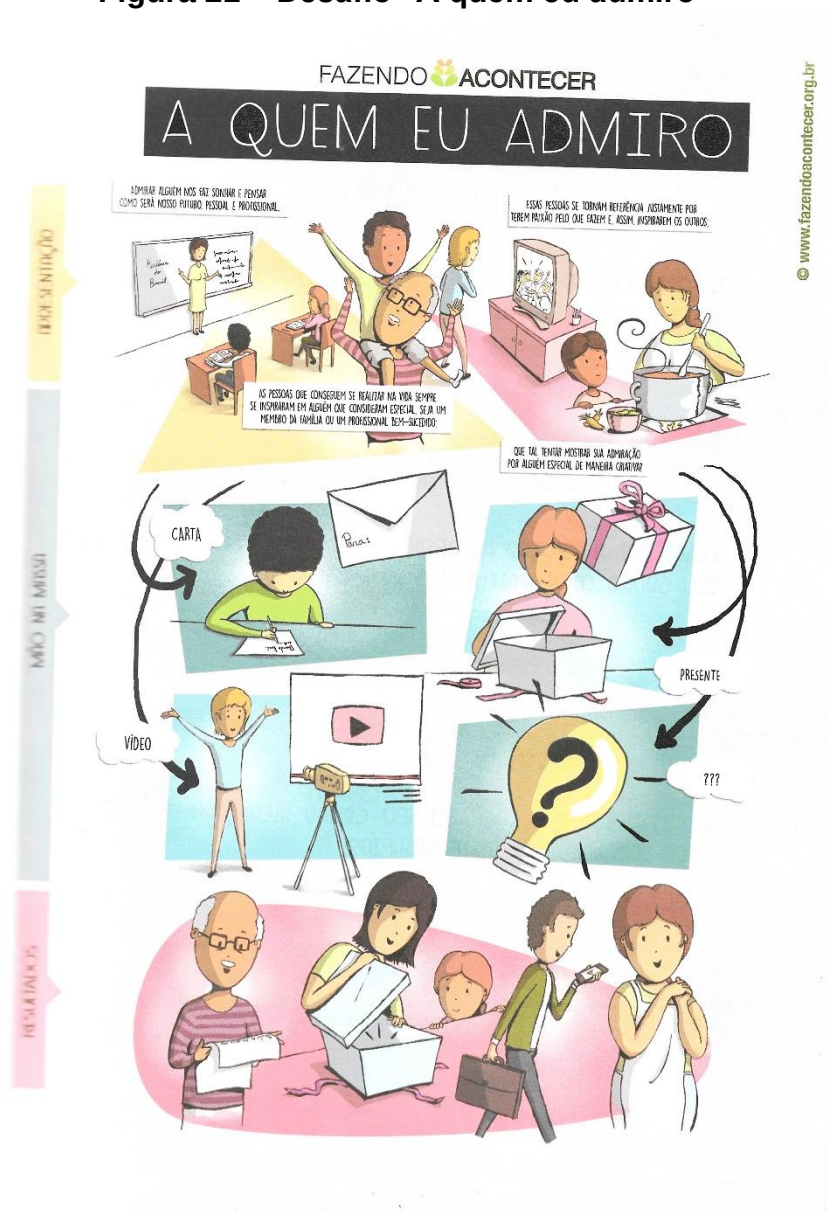
As lições acima iniciam afirmando um tipo de discurso já explorado em nosso estudo, que é a ideia de que todos podem ser empreendedores, inclusive as crianças. Como se todos os sujeitos tivessem dentro de si algo de “empreendedorístico”, tivessem a capacidade de se tornar empreendedores em diversas áreas de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida. Em outras palavras, “somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores” (Dardot; Laval, 2016, p. 146).

Sendo assim, para validar que de fato todos podem empreender suas vidas desde criança, as lições apresentam alguns exemplos de crianças empreendedoras, que têm suas histórias de vida expostas como modelos. A primeira história de vida é de uma criança britânica de oito anos, chamada Harli Jordan, que é o presidente de um *site* que comercializa bolinhas de gude e entrega para todo o mundo. Na lição, Harli é considerado um grande empreendedor, pois transformou a sua paixão em um negócio. A segunda história de vida é a de Charlie, que com apenas 8 anos já é um sucesso na internet, criando bolos e doces inspirados em desenhos animados. Os

conteúdos do seu canal recebem mensalmente mais de 29 milhões de visualizações. Já a terceira história de vida é a do "pequeno empreendedor" Evan TubeHD, que publica vídeos no YouTube abrindo e avaliando brinquedos novos, desde 2011. Tem mais de quatro milhões de assinantes em seu canal no YouTube. A quarta, é da criança chamada Mikaila Ulmer, que aos quatro anos foi picada duas vezes por abelhas na mesma semana e ganhou um livro de receitas. Aos dez anos, ela criou um negócio intitulado "Beesweet Lemonade", um empreendimento que vende um suco com os ingredientes: limão, linhaça, hortelã e mel.

Vejamos, outro exemplo de como a lição do modelo se apresenta, no quinto desafio do livro didático: "Fazendo Acontecer: poderes empreendedores". No desafio intitulado "A quem eu admiro", na primeira parte são apresentados alguns enunciados para trazer o tema da referência de sucesso para a criança. São eles: "Admirar alguém nos faz sonhar e pensar como será nosso futuro, pessoal e profissional"; "As pessoas que conseguem se realizar na vida sempre se inspiram em alguém que consideram especial, seja um membro da família ou um profissional bem-sucedido"; "Essas pessoas se tornam referência justamente por terem paixão pelo que fazem e, assim, inspirarem os outros". Em seguida, no segundo momento, as crianças são incentivadas a demonstrar, em forma de carta, vídeo, presente ou outra ideia criativa, a admiração por alguém especial e, assim, conferir o resultado, a reação dos modelos de inspiração, com essas produções.

Figura 21 – Desafio “A quem eu admiro”



Fonte: Dornelas (2017, p. 27)

É interessante perceber que, assim como nas lições do manual, o livro didático também apresenta um modelo de história de vida a ser seguido, um modelo a ser admirado, inspirado, seja por um membro da família, seja por um profissional bem-sucedido, seja pelas crianças. As trajetórias-modelos expressas nessas lições possuem características de um modelo de conduta ideal: o empreendedorismo de si mesmo. Elas reivindicam para si o estatuto de produção da verdade e tomam uma forma de moldar e de dizer algo verdadeiro a respeito do que se pretende de uma criança com uma vida de sucesso, realizações e felicidade. Para que isso aconteça, o sujeito, desde a mais tenra idade, precisa estabelecer pelo menos dois movimentos,

a respeito dos quais Larrosa (2011) nos alerta: “em primeiro lugar, de relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno; em segundo lugar, de estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo” (Larrosa, 2011, p. 47). Conforme Bujes (2002), as histórias de vida, enquanto recursos da prática pedagógica, fazem parte da formação da experiência de si das crianças, já que a experiência de si é uma vivência narrativa, onde os sujeitos fazem um diálogo com os textos e narrativas.

Ao participar de práticas discursivas de caráter narrativo, as crianças não só modificam o vocabulário que utilizam para se autodescrever, como articulam os modos de narrar-se, de contar as suas histórias de vida. Nesse processo, o indivíduo constrói um sentido de quem ele é para si mesmo que é análogo à construção de um personagem numa trama narrativa (Bujes, 2002, p. 29).

É importante perceber que essas histórias exemplares, enquanto histórias pessoais de sucesso, têm a finalidade de proporcionar, na realização pedagógica, uma identificação e uma cumplicidade na criança que as lê. Portanto, essas narrações de histórias pessoais contribuem para a fabricação da criança-microempresa, transformando a experiência de si dessas. Nesse sentido, como nos faz refletir o trabalho de Lemos (2019) – no caso dela em relação às práticas da UNESCO, que implicam uma gestão governamentalizada da vida de crianças e adolescentes –, as crianças se tornam um segmento priorizado na formação de modos de viver que estejam de acordo com essas histórias exemplares e que só poderão ser consideradas crianças, e futuramente adultos, realizadas e de sucesso, desde que entrem nesse jogo e aceitem adaptarem-se a essa maneira de viver, empresariando a si mesmas.

5.2.4 Lições “se vira sozinho”: tecnologia da autonomia

A palavra autonomia vem do grego *autos* (si mesmo), *nomos* (lei, norma ou regra). No dicionário da língua portuguesa (Ferreira, 2004, p. 233), autonomia significa a capacidade de se governar por si mesmo; liberdade ou independência moral ou intelectual; condição pela qual uma pessoa autônoma pretende poder escolher as leis, as regras da sua conduta. Em última instância, corresponde à capacidade de conduzir a si mesmo.

As lições “se vira sozinho”, que iremos examinar em ambos os arquivos da pesquisa, têm na autonomia seu enunciado reitor⁶⁰, em que saberes, competências, habilidades e disposições são colocados em jogo, formando uma rede de discursos que pode atravessar corpos e almas, visando ao governo da infância e mais propriamente à tarefa de constituir a produção de uma infância-empresa.

Esse modo de lição diz respeito a um gesto que inscreve a criança em um ritual discursivo, no qual ela é convidada a resolver os problemas sem depender de ninguém, assim como vencer algumas “fragilidades interiores”, como a insegurança e o medo e a tomar as decisões adequadas. São lições que conduzem a criança à percepção de que são capazes de governar a si mesmas.

Vejamos agora como a lição localizada na página 75 do livro didático *Fazendo acontecer: poderes empreendedores* apresenta seus objetivos para que a criança/estudante consiga atingir o “poder” que inspira o título dessa seção analítica: “Se vira sozinho”. Primeiramente, é importante observarmos que a noção de autonomia é explorada nesse poder empreendedor com um entendimento ligado àquele(a) que é independente, capaz de resolver as coisas de forma solitária, por isso, são “donos(as) de si”.

⁶⁰ Os enunciados reitores, conforme Foucault (2008, p. 166), são os que “[...] se referem à definição das estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, que prescrevem as formas de descrição e os códigos perceptivos de que ele pode servir-se, os que fazem aparecerem as possibilidades mais gerais de caracterização e abrem, assim, todo um domínio de conceitos a ser construídos; enfim, os que, constituindo uma escolha estratégica, dão lugar ao maior número de opções ulteriores”.

Figura 22 – Apresentação da lição

SE VIRA SOZINHO | 75



CONHECENDO O PODER: SE VIRA SOZINHO

SE VIRA SOZINHO

- Mostrar autonomia: não esperar ou depender de alguém.
- Tocar uma ideia sozinho.
- Vencer a insegurança e tomar uma decisão.

Quem tem o poder Se Vira Sozinho sabe que pessoas donas de si querem abrir seus próprios caminhos, dar seus próprios passos e serem donas do próprio nariz. O Se Vira Sozinho não deixa de colaborar com as pessoas, mas não quer depender de ninguém.

O Se Vira Sozinho vence a insegurança e sabe tomar decisões no momento adequado, inclusive quando as coisas não estão dando certo.

DESTAQUES

INDEPENDENTE: O **SE VIRA SOZINHO** É MUITO CAPAZ DE RESOLVER AS COISAS, MESMO QUE NÃO HAJA NINGUÉM PARA AJUDAR.

SABE O QUE QUER: TOMAR DECISÕES ÀS VEZES PODE NÃO SER FÁCIL, MAS O **SE VIRA SOZINHO** SABE O QUE FAZER.

Fonte: Dornelas (2017, p. 75).

Nos destaques dessa lição, são realçadas, então, duas características importantes para averiguar se a criança está apta a concluir a lição com êxito, sendo a primeira, já citada, ser independente, e a segunda, “saiber o que quer”, sendo capaz de tomar as decisões, mesmo em momentos difíceis. Logo, percebemos que, nas lições “se vira sozinho”, o enunciado autonomia está atrelado a uma racionalidade neoliberal que nos obriga, desde a mais tenra idade, a sermos responsáveis por tudo o que nos acontece, inclusive nos aspectos que escapam ao controle pessoal. Dito de outra forma, para se constituir autônomo, é preciso realizar suas próprias escolhas, determinar seu próprio caminho e, sobretudo, desde criança, autogovernar-se, autorregular-se, para aprender sozinho(a).

Figura 23 – Lição: garçom da própria vida



Fonte: Jara (2018, p. 243).

Na lição da página 243, do *Manual do empreendedor mirim*, temos um outro modo de como o discurso da autonomia é materializado. Intitulada “Garçom da própria vida”, a lição relata para a criança que em restaurantes a taxa de serviço de 10% daquilo que consumimos é deixada para o garçom. Em seguida, a criança é chamada para fazer o mesmo com sua própria vida, buscando e servindo a si mesma. Ela é requisitada a guardar 10% de todo o dinheiro a que tem acesso, economizando para os planos do futuro e para “curtir” somente as coisas boas da vida, sem se preocupar com o dinheiro.

Nessa lição, há a presença de uma técnica de subjetivação da verdade, que Foucault (1994) intitulou *askêsis*, como um ato de rememoração. Para o autor, se em Platão o sujeito deveria descobrir a verdade escondida nele mesmo, na tradição da filosofia estoica, a verdade é revelada a partir dos preceitos dos mestres. Sendo assim, o discípulo memoriza o que escutou e transforma as palavras dos seus mestres em regras de conduta.

O objetivo final da *askêsis* não é preparar o indivíduo para uma outra realidade, mas de lhe permitir acessar a realidade deste mundo. Em grego a palavra que descreve essa atitude é *paraskeuazô* (“preparar-se”). A *askêsis* é um conjunto de práticas pelas quais o indivíduo pode obter, assimilar a verdade, e transformá-la em um princípio de ação permanente. A *alêtheia* se torna o *êthos*. É um processo de intensificação da subjetividade (Foucault, 1994, p. 12).

Dessa forma, os infantes, ao serem convocados a partir de uma situação real/social, como também de proximidade e fácil entendimento (taxa de 10% para o garçom pelo serviço), são incitados a prepararem-se para o porvir, realizando a mesma lógica da realidade em suas próprias vidas, como um princípio de ação. Nesse sentido, na *askêsis*, um dos exercícios para verificar se o sujeito assimilou a verdade é colocá-lo frente a uma situação e saber se esse está utilizando o discurso com o qual está armado, ou seja, se é capaz ou não de fazer aquilo para o que foi preparado. Em última instância, deve-se aferir se a criança será capaz de assimilar a verdade, na qual deverá ser garçom de si mesma em determinadas situações da sua existência. Quando “testada” no porvir de sua existência, estará preparada para servir a si mesma? Ou ainda, nas palavras de Foucault (1994, p. 13), “assimilou suficientemente essa verdade a ponto de transformá-la em uma ética e se comportar como deve na presença de um acontecimento?”

O enunciado autonomia, aqui, requer uma ação performativa do infante, que deverá se conduzir como garçom de sua própria vida, isto é, ser autônomo é servir a si mesmo, é autogovernar seu eu para a sua autorrealização, logo para um futuro a contento. O enunciado autonomia expressa algo além de autosservir-se, autogovernar-se, autorregular-se, pois também implica em se autorresponsabilizar por tudo o que acontece e o que irá acontecer em sua existência, desde a infância.

Figura 24 – Lição: exemplos de autonomia**EXEMPLOS****JÚLIA, AUTONOMIA É SUA PALAVRA DE ORDEM**

Júlia gosta de liberdade para tomar decisões e agir. Ela resolve os problemas muitas vezes sem a ajuda de ninguém e isso traz muita segurança para levar à frente suas ideias e projetos. Apresente um desafio a ela e a resposta será: deixa que eu me viro!

NORBERTO, ANTES SÓ QUE MAL ACOMPANHADO

Norberto preza a independência e não fica preocupado quando ninguém pode ajudá-lo em uma tarefa. Ele sabe o que quer e fica confortável em tomar decisões individualmente, mesmo sabendo que eventuais erros serão totalmente decorrentes apenas de suas próprias atitudes.

Agora, dê um exemplo de pessoa que possui o poder *Se Vira Sozinho*. Pode ser qualquer pessoa, famosa ou não. Explique por que você acredita que essa pessoa tem esse poder.

Fonte: Dornelas (2017, p. 75)

Vejamos como o enunciado da autonomia está emparelhado com a autorresponsabilização no ritual da lição. Na lição dos exemplos de autonomia, da página 75, do livro didático *Fazendo acontecer*, em ambos os casos apresentados, há uma regularidade enunciativa em que a autonomia é compreendida como um tipo de “liberdade” para tomar decisões sozinho. No primeiro exemplo, Júlia gosta de liberdade para tomar decisões e agir. Júlia possui a liberdade para resolver seus problemas solitariamente. Não importa o desafio, ela irá tocar seus projetos e ideias, virando-se sozinha. No segundo exemplo, Norberto também preza pela liberdade, em seu caso, condição de independência para realizar suas tarefas, e ficar confortável para tomar decisões, também de forma individual.

É importante, nesse ponto, retomarmos o discurso da autonomia no campo da educação, que, desde Rousseau até os nossos dias, continua sendo um objeto privilegiado enquanto princípio de emancipação para os sujeitos da educação. De acordo com Barbosa (2008), a pedagogia da autonomia reúne uma série de posições pedagógicas que convergem para a afirmação e a promoção da autodeterminação e do autogoverno dos sujeitos da educação, seja nos processos de escolarização formais, seja em situações institucionais de educação não formal. O discurso e a

máxima do construtivismo pedagógico de que a educação tem por objetivo promover a autonomia

[...] jamais deixou de assombrar e desafiar o pensamento de autores e movimentos pedagógicos marginais, como o movimento da Escola Nova (com Dewey, Claparède, Ferrière, Kerchensteiner, Montessori, Neill, Cousinet e Freinet, entre os mais destacáveis) e o movimento, mais restrito e circunscrito, da pedagogia institucional, para não falar, mais perto de nós, e na área da educação de adultos, da obra teórica e prática de Paulo Freire (Barbosa, 2008, p. 456).

Ainda sobre o discurso da autonomia na educação, a importante obra de Paulo Freire (1996)⁶¹, intitulada *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, está dividida em três capítulos: “Não há docência sem discência”; “Ensinar não é transferir conhecimento”; e “Ensinar é uma especificidade humana”. O livro expressa contribuições para o exercício da prática docente, em que se reflete a importância de uma prática pedagógica pautada na ética e na solidariedade, no respeito à dignidade e à autonomia discentes, assim como há o entendimento de que educandos(as) e educadores(as), que são seres em formação permanente, experimentam uma construção do conhecimento sempre dialógica, mediados pelo mundo. Freire pontua que os(as) docentes precisam ressignificar sua prática, buscando estratégias de modo que procurem aguçar a curiosidade dos(as) estudantes, tendo em vista que é através da convivência, da curiosidade e do incentivo que a autonomia é construída.

A pedagogia da autonomia, que é reverberada e valorizada no discurso sobre a educação, principalmente quando se trata das infâncias na escola, inscreve-se em um discurso regulado pela noção de liberdade e de autorrealização, que remonta a meados do século XVIII, momento em que se desenvolveram princípios diretores de qualquer pedagogia da autonomia, a saber: o princípio que identifica no ser humano um sujeito com poder individual para realizar suas escolhas e intervir na configuração do seu destino, e o princípio do incitamento externo à autonomia, que liga a intervenção pedagógica com a meta da práxis pedagógica, que diz respeito à autodeterminação do sujeito quanto ao seu futuro. Esses princípios também configuram as reivindicações da modernidade (Barbosa, 2008).

⁶¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p. (Coleção Leitura).

É interessante pontuar que o enunciado da autonomia, em relação a sua função enunciativa, é marcado por contradições discursivas, isto quer dizer que as mesmas referências teóricas ou a mesma gramática e até os mesmos argumentos são utilizados, porém em suas distintas formas de operacionalização discursiva. Essa contradição (oposição) intrínseca no discurso da autonomia no campo educacional está relacionada a dois polos, a duas formas de coexistência discursiva: autorregulação e liberdade/emancipação. A oposição intrínseca atua como uma relação, como processos que acontecem nas práticas discursivas curriculares, sejam elas de ordem mais progressista ou mais conservadoras. “Emancipam em relação a algum aspecto considerando-se que todo o processo de aquisição de saberes é em si libertador, assim como é regulador, normativo sob outros aspectos” (Carvalho, 2004, p. 276).

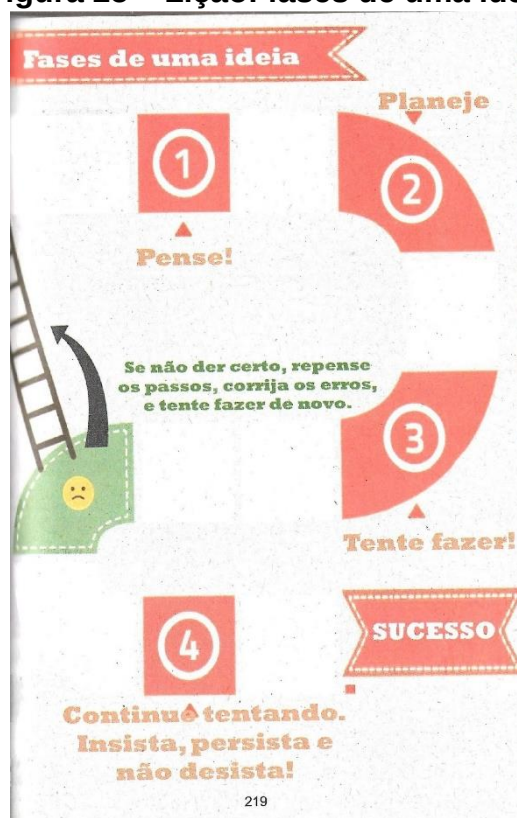
Assim, ressaltamos que, no discurso da pedagogia da autonomia, encontra-se a autonomia que se expressa em uma perspectiva de ideal formativo do humano, de promover a liberdade, para que o sujeito seja senhor de si mesmo, um aprimoramento pessoal, de realização do indivíduo como pessoa, e uma autonomia que se expressa como uma arte de governo neoliberal, em que a autonomia se constitui como parte da estratégia biopolítica, à medida que se controlam mais os corpos e as populações quando se incita/se ensina os sujeitos a controlarem-se a si mesmos, isto é autogovernarem-se.

Importa também sublinhar que há um imbricamento entre a autonomia e a noção de liberdade de escolha. Na lógica neoliberal, a liberdade deve ser incessantemente produzida e realizada em forma de competição. É uma liberdade que também precisa ser consumida, portanto é mais um objeto de consumo, logo, liberdade enquanto propriedade de si. Aqui, também está em ação um silenciamento da arte de governo neoliberal: a criança pode e deve ser “livre” para fazer suas escolhas, desde que estejam dentro das regras de competição, flexibilidade, inovação, criatividade etc.

Assim, produzir essa maximização da liberdade individual é um ingrediente crucial da lógica neoliberal, pois é preciso que cada um pense que está fazendo suas escolhas. E para que cada um pense que está fazendo suas escolhas, é preciso que aprenda como fazê-las e, para que saiba como fazê-las, é necessário aprender a combinar variados critérios de escolha, selecionando o que pensa ser melhor ou mais conveniente para si (Veiga-Neto, 2011).

Aliada ao autogoverno e a essa liberdade como propriedade de si, há uma outra estratégia no ritual discursivo das lições “se vira sozinho”, que é demonstrada no segundo exemplo: “Norberto sabe o que quer e fica confortável em tomar decisões individualmente, mesmo sabendo que eventuais erros serão totalmente decorrentes apenas de suas próprias atitudes” (Dornelas, 2017, p. 75). Norberto será autorresponsabilizado, caso sua tarefa não se realize da maneira ideal. Ele será culpabilizado pelo sucesso ou fracasso de suas metas. Outro ponto é que Norberto não se preocupa caso ninguém o ajude. A relação com o outro é movida por interesses de conveniência ou vantagem. As parcerias e a ajuda do outro não são laços necessários de afeto e cooperação, são uma forma de investimento.

Figura 25 – Lição: fases de uma ideia



Fonte: Jara (2018, p. 219).

O mesmo podemos inferir da lição sobre as fases de uma ideia, do *Manual do empreendedor mirim*, localizada na página 219. A criança é convidada a compreender como se executa uma ideia, em quatro fases: pensar, planejar, tentar fazer e continuar tentando. O enunciado derivado “autorresponsabilização” é também evidenciado. No trecho destacado na cor verde é ressaltado que “se não der certo, repense os passos,

corrija os erros, e tente fazer de novo” (Jara, 2018, p. 219). Aqui, a criança entende que, se algo deu errado, estará sob sua responsabilidade avaliar os passos da ideia e corrigir. Assim como demonstrado na lição anterior, os erros e fracassos serão decorrentes das atitudes do próprio sujeito.

O enunciado derivado “autorresponsabilização” engendra uma prática discursiva, em que o sujeito, em nosso caso, a criança, e a infância, enquanto segmento populacional, serão responsabilizados por tudo aquilo que lhes aconteça, ou seja, o discurso incide sobre ambos, dizendo um verdadeiro *éthos* sobre ser autônomo e gerir sua própria vida desde sua infância. Sob essa lógica, os indivíduos serão responsáveis por todas as emergências e contingências da vida, inclusive quando não tiverem recursos e capacidade para regerem as suas vidas. Dito de outra forma, o não-dito na prática discursiva está atrelado a uma maneira de omitir/silenciar/calar outros fatores político-socioeconômicos que atravessam a vida dos sujeitos, de tal modo que eles precisarão “se virar sozinhos”.

Nessa direção, o discurso da autonomia retoma também um saber “psi”, que configura alguns requisitos e tipos de condutas exigidos para um “eu autônomo”, um modo de governar para a produção de um empresariamento de corpos e da população infantil que interpela modos de ser e habitar o mundo. Esse discurso opera nas lições “se vira sozinho” como uma estratégia biopolítica que captura infantes e infâncias, a partir do saber/poder “psi”, produzindo uma verdade sobre quais infâncias serão bem sucedidas, uma verdade sobre quais infantes serão e se sentirão autorrealizados. Nas palavras de Rose (2001), há a produção de uma criança pelo “saber psi”, a partir de um modo ético, no qual o sujeito passa a ser compreendido como um eu autônomo, um certo tipo de eu conduzido para a sua autorrealização/autoaperfeiçoamento, e produto de suas escolhas pessoais, sendo agente e gestor de sua satisfação pessoal.

Figura 26 – Missão Se vira sozinho 2

78 | FAZENDO ACONTECER PODERES EMPREENDEDORES

MISSÃO SE VIRA SOZINHO 2

AUTODIDATA

"É ESTUPIDEZ PEDIR AOS DEUSES AQUILO QUE SE PODE CONSEGUIR SOZINHO." EPICURO

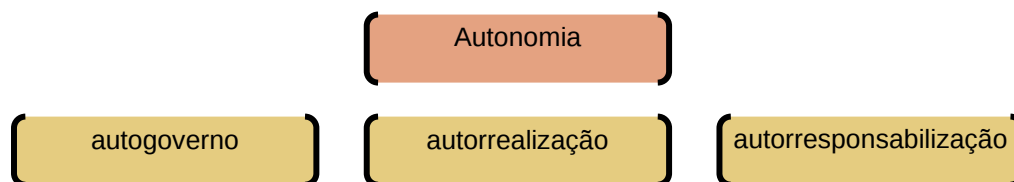
	O QUE FAZER	RESULTADO ESPERADO	DICA
Espaço para você colar o selo de estrela e o seu professor assinar comprovando a realização da missão. ASS: _____	Decida algo que você gostaria de saber fazer e dê um jeito de aprender sozinho. Vale procurar na internet, youtube ou livros.	Compartilhe como foi a experiência, e o que aprendeu, no facebook do IFA. Inclua <u>fotos!</u>	Lembre de escolher algo que você realmente queira.

Fonte: Dornelas (2017, p. 78).

No ritual da lição “Se vira sozinho”, a criança também é convocada a aprender sozinha. Ela irá se perceber como a única responsável pelo seu processo de conhecimento. Movida pelos seus interesses pessoais e sem auxílio de professores, será incentivada a procurar, através dos seus próprios esforços, outras formas de instruir-se. Como podemos observar na segunda missão do “poder se virar sozinho”, a criança, para conseguir o selo dessa missão, deverá ser autodidata, intuindo, pesquisando e procurando materiais na internet ou em livros a respeito de algo que deseje saber fazer, ou seja, “dar um jeito de aprender sozinho”. Como bem diz Barbosa (2008), o valor normativo do indivíduo autônomo, na lógica neoliberal, no campo educacional, implica em ele se responsabilizar por sua formação com as noções de autoaprendizagem, aprendizagem autodirigida e educação e formação ao longo da vida, noções que estão assentadas no postulado de um tipo do “eu autossuficiente”.

Como pudemos analisar acima, o enunciado reitor “autonomia” mantém relações com outros enunciados, a saber: autogoverno, autorrealização e autorresponsabilização.

Esquema 5 – O enunciado reitor e suas derivações



Fonte: Elaboração da autora.

Assim, como observamos no Esquema 5, na autonomia, temos outros enunciados que formam um campo associativo e indicam o exercício de uma prática discursiva, na qual as ideias de autorregulação e liberdade/emancipação são reinterpretadas, parafraseadas e recoladas na ordem dos discursos. Como nos lembra Foucault (2008a), todo enunciado engloba um campo de elementos enunciativos que o antecede. Nessa direção, compreendemos que os enunciados que constituem a tecnologia da autonomia nas lições “se vira sozinho” formam um conjunto que opera na prática curricular como dispositivo biopolítico para a produção de uma infância-empresa.

Foi possível demonstrarmos neste capítulo analítico, a partir dos artefatos curriculares, alguns efeitos produtivos do poder/saber, mais especificamente através de lições, em um sentido ritualístico. Foram elas: 1) lições para empresariar-se; 2) lições de talentos: ritual como sequência/mecanismo de concorrência; 3) lições ver-se empreendedor: tecnologia de autorreflexão; 4) lições do modelo: tecnologia da história de vida e 5) lições se vira sozinho: tecnologia da autonomia. Essas lições, como apresentamos, investidas em seus gestos, mecanismos e técnicas, podem indicar modernas práticas de subjetivação nas infâncias, ou ainda, práticas de governo das infâncias em nossa contemporaneidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A batalha não cessa e as lutas são travadas cotidianamente pela quebra de submissões e obediências, na escola e em outros espaços educativos”. (Lemos *et al.*, 2017, p. 43).

Em nosso texto de tese, propusemos-nos a compreender práticas discursivas materializadas em artefatos curriculares contemporâneos e demonstramos como podem atuar no governo da infância com fins ao empresariamento. Nessa direção, os artefatos curriculares analisados expressaram uma materialidade que compõe o dispositivo biopolítico escola, cujas lições educativas engendradas por tecnologias de poder e de si, rituais, mecanismos e estratégias operam a partir de uma racionalidade neoliberal. Logo, nossa pesquisa debruçou-se sobre as infâncias do nosso tempo, ou mais especificamente sobre as crianças.

É importante também pontuar, em nossas últimas considerações, o grande desafio que foi realizar uma pesquisa de doutorado em um período de pandemia, momento em que o medo e a incerteza cercaram nossas vidas, inclusive, impactando diretamente as construções das nossas pesquisas e o fôlego para escrever a tese.

Nossas reflexões iniciaram-se com um olhar sobre a escola, como um notável lugar destinado a produzir corpos e subjetividades. A escola que nos atravessa, a escola que faz parte daquilo que nos tornamos. Buscamos, portanto, pensar sobre essa instituição constituindo a identidade dos sujeitos de que a sociedade necessita, isto é, como produtora de modos de subjetivação que são úteis para este tempo, tendo em vista que “de todas as instituições disciplinadoras é a escola que possui a maior abrangência, pois é no interior dessa instituição que os indivíduos deverão passar a maior parte das horas de formação, até que estejam prontos para a vida adulta” (César, 2004, p. 53).

Refletimos sobre a pedagogia e práticas pedagógicas, haja vista que foram noções importantes para o nosso trabalho, por entendermos que a pedagogia se coloca como único discurso válido quando o assunto é educação, e mais propriamente, enquanto discurso verdadeiro, captura a infância e passa a produzir saberes sobre a criança para defini-la como aluna e qualificá-la.

Fomentamos também o debate no qual a escola que encontramos em nossos dias, para além das práticas disciplinares, agregou outras tecnologias que tornaram possível às instituições escolares dos nossos dias estarem em convergência com as

demandas deste tempo de biopolítica. Nesse sentido, a escola deste tempo de biopolítica está articulada a uma agenda neoliberal, afinal formar o capital humano é um dos grandes objetivos educacionais desse programa. Isto é, para entender a escola atual, é preciso ressaltar a entronização do ente empresarial como uma instituição-modelo, esta que irá transformar, contagiando com seu “espírito empresarial”, as antigas instituições em empresas, como a fábrica, a prisão, o hospital e a escola. Em outras palavras, a escola agenciada pela lógica de mercado empresarial, engendrada por uma estratégia biopolítica da empregabilidade, em que seu papel se reduz em desenvolver as competências e habilidades técnicas (modelo do gerenciamento empresarial), formando os *makers*, esperados pelo mercado, tem sido uma tendência não só no Brasil, mas um fenômeno de proporção planetária.

Em nosso caminho investigativo, analisamos formações e práticas discursivas, fazendo uma busca das condições de possibilidade, em que o campo discursivo do empreendedorismo de si para infâncias/infantes se produziu como verdadeiro em nosso tempo. Investigamos como se deu a relação entre os saberes e os jogos de verdade, ou seja, as relações de poder exercidas por meio de um saber. Dito de outra forma, os arquivos analisados foram tratados enquanto materialidade discursiva.

Em nosso trabalho, procuramos aprofundar o sistema neoliberal e algumas das suas dimensões, a partir das contribuições de Michel Foucault, como também refletimos sobre as condições de possibilidade da educação em nosso presente que estão engendradas em uma determinada forma de governamentalidade neoliberal. O neologismo da governamentalidade opera, nas análises de Foucault, uma forma de investigação da racionalidade das práticas de governo que descobre a economia e que faz dos fenômenos populacionais seu objeto. Em outras palavras, buscamos compreender qual a relação dessa governamentalidade neoliberal com práticas que funcionam hoje no campo da educação e na escola que podem produzir condutas e operar na constituição de infâncias-empresas.

Ainda sobre o debate teórico da governamentalidade neoliberal, sistematizamos em nosso trabalho as contribuições foucaultianas em relação ao liberalismo, como forma de vida inventada no século XVIII, e o deslocamento para o neoliberalismo, a partir de meados do século XX. Refletimos em nossa pesquisa a respeito de algumas dessas diferenças, esclarecidas por Foucault, que se estabelecem entre ambas as vertentes econômicas, para compreendermos quais

deslocamentos, intensificações e conservações estão em ação na governamentalidade neoliberal.

Trouxemos para a cena do debate e da reflexão da nossa pesquisa alguns dos efeitos dessa forma de governamentalidade neoliberal nos domínios da educação. E mais precisamente, observamos quais discursos da educação estão implicados na produção da criança empreendedora de si (criança-microempresa). Indicamos três desdobramentos que incidem diretamente sobre a educação: 1) pedagogia empreendedora; 2) trabalho docente; e 3) currículo de competências. Nessa direção, apontamos em nosso trabalho que a governamentalidade neoliberal fomenta o empresariamento de si com o objetivo de que os sujeitos sejam atrativos e eficazes para o mercado. E as crianças, desde os primeiros anos de vida, já deverão aprender a empreender a si mesmas.

Em nosso trabalho, também realizamos uma incursão sobre o governo da infância e a forma como a partir do discurso do empreendedorismo, que consideramos um dos importantes operadores da governamentalidade neoliberal, o empresariamento de infâncias pode ser produzido. Nesse sentido, consideramos em nossa tese que a infância-empresa diz respeito a infâncias cujas formas de existir são continuamente fabricadas, moldadas, controladas, interpeladas e dirigidas pela cultura da empresa. Dito de outro modo, o corpo e a vida da população infantil são atravessados por um empresariamento generalizado, sendo integralmente orientados pela racionalidade neoliberal. Isto é, uma infância que não podemos mais separar da forma empresa.

Nossa pesquisa apontou alguns enunciados precedentes para o discurso da criança empreendedora de si, isto é, uns "já ditos" em outro tempo/espço que engendram e fazem funcionar esse discurso que pretende o empresariamento da infância. Nessa direção, compreendemos que na governamentalidade neoliberal uma das estratégias biopolíticas que podem capturar a infância como empreendimento são os saberes "psi", tendo em vista que no neoliberalismo ocorre a generalização da economia e do mercado como lógica de inteligibilidade para outras áreas dos saberes (humanos). Quanto ao discurso da infância-empresa, identificamos que ele está associado aos enunciados da psicologia humanista. Essas enunciações possuem movimentos de captura (dizeres) que, na relação entre poder e saber, podem incidir na constituição da infância-empresa/criança-microempresa. Demonstramos também que a noção da aprendizagem significativa, na perspectiva da psicologia humanista,

também se aplica a um modo de governar neoliberal, que pode fabricar subjetividades-microempresas, haja vista que o que está em jogo é a vida interior, ou seja, a subjetividade se insere em uma das estratégias para regular a conduta do indivíduo, a partir de uma atuação sobre suas capacidades e predisposições mentais, sendo assim, “significa que a “alma” do cidadão entrou de forma direta no discurso político e na prática do governo” (Rose, 1998, p. 31).

No capítulo analítico desta tese, em que elegemos a abordagem metodológica arqueogenealógica de Michel Foucault, nosso *corpus* compreendeu o *Manual do Empreendedor Mirim*, material elaborado pelo Programa de Extensão Esag Kids, da Universidade do Estado de Santa Catarina. E o livro didático do aluno, intitulado *Fazendo acontecer: poderes empreendedores*, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, sob a coordenação do professor José Dornelas, um dos grandes especialistas brasileiros em empreendedorismo. A análise problematizou os artefatos curriculares em seus efeitos produtivos do poder, mas especificamente a partir de lições, em um sentido ritualístico, buscando compreender como puderam indicar modernas práticas de subjetivação nas infâncias.

Refletimos também nesse capítulo analítico sobre as condições que possibilitam ao discurso do empreendedorismo apresentar-se com força nas escolas brasileiras a partir de artefatos curriculares. Nessa direção, consideramos em nossa análise que os movimentos “*Homeschooling*” e “Escola sem partido” constituem esse cenário discursivo, possibilitando a emergência do discurso do empreendedorismo de si para infâncias brasileiras no dispositivo escola, mais especificamente nos artefatos curriculares, cenário que é atravessado pelas relações de poder/saber.

Demonstramos na análise, a partir do *corpus* de lições: 1) lições para empresariar-se; 2) lições de talentos: ritual como sequência/mecanismo de concorrência; 3) lições para ver-se empreendedor: tecnologia de autorreflexão; 4) lições do modelo: tecnologia da história de vida e 4) lições para se virar sozinho: tecnologia da autonomia. Sendo assim, evidenciamos como a governamentalidade neoliberal, por intermédio da cultura do empreendedorismo, está materializada nos enunciados dessas lições e podem indicar o governo das condutas das crianças na atualidade, ou ainda como essas lições podem modular as crianças, direcionando-as para que sua própria vida se confunda com um empreendimento que se deve gerir.

Nosso trabalho abre uma janela de possibilidades de investigação para estudos que busquem compreender outras práticas de governamentalidade nas infâncias,

especialmente, no que diz respeito às implicações e à forma de recepção desses artefatos na concretude da sala de aula/prática pedagógica, como também as possíveis linhas de fuga, no atravessamento desses artefatos curriculares, com suas enunciabilidades e visibilidades nas crianças.

Compreendemos em nosso trabalho formas de governo da infância, a partir de práticas discursivas do campo pedagógico/curricular, em nosso tempo presente, e consideramos que a investigação e identificação dessas linhas de força podem nos colocar na posição de romper o verdadeiro sobre infâncias e infantes, assim como de inventar formas de resistência, ou, nas palavras de Cristiane Marinho (2023, p. 144), “essa possibilidade de resistir à determinada forma de governamentalização não significa querer não ser absolutamente governado, mas não querer ser governado de certa forma, por certos princípios, meios e procedimentos”. A resistência em nosso trabalho implica encontrar brechas nos jogos de verdade e governo da infância e dos infantes.

Recusar-se a interpretar o que uma criança quer, o que ela precisa, calcular seu ritmo, pedagogizar seu tempo, psicologizar seu desenvolvimento em “etapas”, medicalizar seu comportamento, higienizar seus hábitos, disciplinar seu corpo e sua sexualidade, enfim, questionar toda essa “ciência da infância” é construir linhas de fuga para compreender a biopolítica que atua sobre ela (Sampaio, 2021, p. 78).

Nessa direção, estamos ressaltando que, nas práticas de governamentalidade – mesmo as mais sutis ou rotineiras, algumas dessas demonstradas no presente trabalho –, ocorrem as resistências, tendo em vista que, na analítica do poder, segundo Foucault (2006), onde há poder, existe resistência. São dois polos que coexistem. “Se os saberes são usados para controlar corpos e gerir vidas, também podem ser apropriados e produzidos para romper controles e operar fugas dos processos educativos liberais” (Lemos *et al.*, 2017, p. 42).

Consideramos que a problematização de artefatos, como os analisados nesta tese, dentro do dispositivo biopolítico escola, requer de nós uma postura de retirá-los de uma dimensão da inevitabilidade, na direção de exercitarmos nossa capacidade de revê-los e de, inclusive, rejeitá-los, haja vista que eles podem atuar com vontade de verdade sobre as infâncias da nossa contemporaneidade. Quais as outras possibilidades de existência de infantes/infâncias desejamos/lutamos para/em nosso tempo?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, pra que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido** - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

ANDRADE, Daniel Pereira. Economização, valores morais e democracia. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 67-76.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **Histórico da ED nos três poderes**: Legislativo. 2019. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/legislativo>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tadeu Tomaz da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 179-2014.

AQUINO, Julio Groppa. Fragmentos de um discurso sobre a infância. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**, n. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00041.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um Princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELTRÃO, Ierê Rego. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Livros Didáticos: concepções e usos**. Coleção qualidade do ensino, Série formação do professor. Recife, 1997. p. 2-10.

_____. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 30, n.3. Set. 2004, p. 471-473.

_____. Livros didáticos: entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-75.

_____. História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação. **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei No 3.179, de 8 de fevereiro de 2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei n.º 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, [2012]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRAYNER, Flávio. O clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 557-572, abr. 2014.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

_____. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 21, 2002.

_____. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista- UFMG**, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360916009>. Acesso em: 6 jun. 2023.

_____. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUYS, Rogerio Christiano. A psicologia humanista. In: JACÓ-VILELA, A. M.; Jacó-Vilela, A. M., FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.), **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2005, p. 339-348.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CALIXTO, Claudia Ribeiro; AQUINO, Júlio Groppa. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 434-444, set./dez. 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Por uma ontologia política da d(e)ficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. 2003. 510p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recife: Bagaço, 2004.

_____. O ritual da lição na pedagogia: o aspecto performativo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 1045-1060, 2016. DOI: 10.1590/s1517-9702201612156011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/125659>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. Rituais da escolarização e gênero. **Cadernos Pagu**. n. 61, p. 1-17, 2021.

_____; BELARMINO, Natália Machado; OLIVEIRA, Camila Maria. Lições de si na Escolarização de Pessoas Jovens e Adultas. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 2, p. 101-116, 25 nov. 2014.

CASANOVA, L. V.; FERREIRA, V. S. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14771.025>

CASAQUI, V. Esboços e projetos da sociedade empreendedora: mundo conexcionista, sociabilidade e consumo. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

_____. Abordagem crítica da cultura da inspiração: produção de narrativas e o ideário da sociedade empreendedora. **E-Compós**, v. 20, n. 2, 26 ago. 2017.

_____; MATIJEWITSCH, F.; FIGUEIREDO, C. B. S. Empreendedorismo, Infância e Celebidades: análise dos discursos do empreendedorismo para crianças. **Intexto**, Porto Alegre, n. 44, p. 99-119, jan./abr. 2019.

CASTRO, Edgardo. Biopolítica y gubernamentalidad. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. p. 8–18, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2498>. Acesso em: 2 maio 2021.

_____. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, maio/ago, p. 119-134, 2009.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIQUITO, Ricardo Santos. **Infância, didática e salvacionismo**: implicações em torna da arte de ensinar Comenius. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires**: histoire et actualité. Paris: Hachette, 1992.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 564-565.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**. Pelotas, v.13, n. 27, jan./abr. 2009, p. 9-75.

COAN, M. **Educação Para o Empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

CORRÊA, M.; CERVI, G. M. Escolarização e Biopolítica: O discurso pedagógico produzindo a escola. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 194–211,

2016. DOI: 10.18675/1981-8106.p. 194-211. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9620>. Acesso em: 21 set. 2023.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, p. 171-186, maio/ago. 2009.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **A infância no espelho da pedagogia**: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

DALBOSCO, Claudio A. A filosofia, a escola e o *experimentum* formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Sílvia; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 223-231.

DIEL, Paulo Fernando. As escolas dos mosteiros medievais: dinâmica social, didática e pedagogia. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 3, p. 405-414, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4496/449656535015/html/>>. Acesso em 3 nov. 2022.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

_____. Pedagogia empreendedora. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma das competências em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Fazendo acontecer: poderes empreendedores. Livro do aluno. São Paulo: Empreende, 2017.

DUARTE, André. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado Moderno. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-69.

ESCOLA. *In*: DICIONÁRIO Etimológico: Etimologia e Origem das Palavras. [S. l.]: Dicionário Etimológico, 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=escola>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. A imersão nas cores. *In*: _____; _____; _____. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blucher, 2013. p. 1-11.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida de senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wescley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 393-422, Jun 2012.

FERREIRA, A. A. L.; CURVELLO, F. V.; DIAS, O. M. K. Gestão Liberal e Práticas Psicológicas: a Pedagogia Humanista como Governo pela Liberdade. **Espacios Nueva Serie**, v. 7, p. 211-222, 2012.

FERREIRA, A. A. L.; CURVELLO, F. V.; MONTEIRO, G. G.; DIAS, O. M. K. O humanismo como técnica de governo na empresa, nas comunidades e na escola. *In*: FERREIRA, Arthur Arruda Leal; CARIJÓ, Filipe Herkenhoff; MACHADO, Fernando Mello; CARIJÓ, Maria Clara de Almeida (Orgs.). **Governamentalidade e práticas psicológicas: a gestão pela liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2020, p. 45-89.

FERREIRA, A. A. L.; CURVELLO, F. V.; MONTEIRO, G. G. Técnica de governo e práticas psicológicas: humanismo e empreendedorismo. **Temas em psicologia**, v. 17, n. 1, p. 261-274, Jun 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação e Realidade**, n. 24, p. 39-60, 1999.

_____. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad.: Maria Thereza da C Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. As técnicas de si. Technologies of the self (Université du Vermont, outubro, 1982; trad. F. Durant-Bogaert). In: Hutton (P.H.), Gutman (H.) e Martin (L.H.), ed. **Technologies of the Self**. A Seminar with Michel Foucault. Anherst: The University of Massachusetts Press, 22 1988, pp. 16-49. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento.

_____. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Em defesa da sociedade**. Trad.: Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. A Psicologia de 1850 a 1950. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos I**. Problematizações do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999b, p. 122-139.

_____. Filosofia e Psicologia. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos I**. Problematizações do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999c, p. 199-209.

_____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Arqueologia das Ciências e Histórias dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 (Ditos e Escritos II).

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-79)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974/1975). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981) / Michel Foucault; edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2008

FRANCO, M. A. DO R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>> Acesso em 10 ago. 2022.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade (Neo) liberal e instituição de uma infância empreendedora. *In*: KOHAN, Walter (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 123-137.

_____. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. **Revista Colombiana de Educación**, núm. 65, julio-diciembre, 2013, pp. 215-237. Universidad Pedagógica Nacional GADELHA, Sylvio Bogotá, Colombia.

_____. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GALLO, Sílvia. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). v. 42, 2012. p. 48-64.

_____. Biopolítica e subjetividade: resistência?. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, out./dez. 2017, p. 77-94.

_____. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.) **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 211-225.

_____. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 329-343.

GALLO, Sílvia Donizetti de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do *experimentum scholae* na busca de

outro equipamento coletivo. **ETD**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-641, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648756>>. Acesso em 15 jan. 2023.

GARTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In*: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 9-20.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 11-20, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

JARA, Eduardo Janicsek (org.). **Manual do empreendedor mirim** / Esag Kids. 2. ed. Florianópolis: UDESC, 2018.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. **Homeschooling no Brasil**: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais. 2014. 235 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

KRAEMER, Celso. Discursos e técnicas de vida: a questão metodológica em subjetividade e verdade. Haveria um Foucault da ética?. *In*: Haroldo de Resende. (Org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. 1ed. São Paulo / Brasília: Intermeios / CNPQ_Capes, 2018, v. 1, p. 45-65

LARROSA, Jorge. Sobre a lição: ou do ensinar e aprender na amizade e na liberdade. *In*: _____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 139-146.

_____. O enigma da infância. *In*: _____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Tecnologia do EU e Educação. *In*: SILVA, T. T. (Org.) **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 35-86.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. 324p.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; JÚNIOR, Hélio Rebello Cardoso. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 353-357, set. 2009.

LEMOS, F. C. S. et al. Governamentalidade Liberal em Alguns Saberes Educacionais e Escolares Brasileiros. **Revista Polis e Psique**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 28-45, 2017. DOI: 10.22456/2238-152X.50212. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/50212>. Acesso em: 19 ago. 2023.

LIMA, Janayna Silva Cavalcante. **A educação no horizonte do provável: dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas**. 2015. 258 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

_____. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **A teoria do discurso na pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 283-298.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. *In*: _____. **A construção escolar das diferenças**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 57-87.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; SANTOS, Luciene Neves. Pedagogias do presente em tempos de pandemia e a urgência de tecer elogios à escola. **Revista Textura**, v. 25, n. 64, p. 439-463, 2023.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110 – 117, 2009.

MARINHO, Cristiane Maria. A crítica como virtude e resistência à governamentalização: Michel Foucault e Judith Butler. *In*: CUPELO, Priscila (Org.). **Mulheres debatem Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 141-164.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. *In*: SILVA, T. T. (Org.) **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21-34.

MATIJEWITSCJ, Fernando. Construção da Infância Empreendedora: comunicação, consumo e ludicidade nos discursos sobre empreendedorismo para crianças. 2018. Dissertação (Mestrado em comunicação e práticas de consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, Programa de Pós-graduação em comunicação e práticas de consumo, São Paulo, 2018.

MATOS, Kelma Socorro Lopes. Juventude e Família: Da necessidade à construção do afeto. *In*: MAGALHÃES JUNIOR, A. G. (Org.); VASCONCELOS, J. G. (Org.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, 2002.

MEDEIROS, Roberta Caneiro de. **O discurso sobre a criança feliz: o governo da população infantil brasileira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2018.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, EDUFSC. n. 39, p. 167-181, Abril. 2006.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade do controle. *In*: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 27-39.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens, Ponta Grossa, v. 2, n. 5, p. 15-33, out. 2015.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018, p. 136-160.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161043010>. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Livro didático como indício da cultura escolar - The textbook as school culture's evidence. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. 50, p. 119-138, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62437>. Acesso em: 22 jan. 2023.

NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder. **A conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

NÓBREGA, Gabriela Carvalho da. 2019. **Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo**: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2019. 260 p.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORSO, Paulino José; SILVERIA, Danielli Maria Neves da. O movimento escola “sem” partido e a “doutrinação” liberal no atual contexto brasileiro. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 245-263.

PAGNI, P. A. Entre o governo das diferenças e o ingovernável dos corpos: possibilidades de resistências em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 68, p. 563-590, 2020. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v33n68a2019-51970. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/51970>. Acesso em: 21 set. 2023.

PATRIOTA, Karla R. M. P.; TURTON, Alessandra N. Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV. **Ciência & Cognição**. Rio de Janeiro. V. 1, p. 13-21, mar. 2004.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido** - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 1. 134p.

PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. *In: Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. PIMENTA, S. G (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Ana Virginia; AMARO, Fernando Menezes. Documentos preciosos com selos pendentes: proposta de acondicionamento [resumo]. *In: IX CONGRESSO DA ABRACOR*, Salvador, 1998. **Anais**. Rio de Janeiro: ABRACOR, 1998. p. 25-29.

PINHEIRO-MACHADO, R. **Amanhã vai ser maior**: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

PIOVESAN, Josieli et al. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. **Revista Cocar**. v.14, n.28 Jan-Abr. 2020, p. 521-540.

PORTO, Roberta Mendonça. Educação libertária no Brasil. História, atualizações no presente e as capturas em torno do conceito de autogestão: o homeschooling. **Revista História da Educação (Online)**, v. 26, 2022, p. 1-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/113824>

PORTO, Zélia Granja. **Participação social e políticas de Educação infantil no Brasil**: lugares de produção e circulação de discursos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Salamanca. Faculdade de Educação. Espanha, 2006.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, Apr. 2005.

QUICENO, Humberto. El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Facultad de Educación. v. 13, n. 29-30, jan.-set, 2001. p. 53-67.

RAMOS DO Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da escola Moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.34, n.2, p. 97-118, Mai./Ago. 2009.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

RESENDE, Haroldo de. A Educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In: _____* (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.

_____. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: _____ (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 127-140.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos Essenciais**. São Carlos. Clara Luz, 2005.

ROGERS, Carl R. Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; JÚNIOR, N. da S.; DUNKER, C. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2020. p. 17-46.

SAFATLE, V.; JÚNIOR, N. da S.; DUNKER, C. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2020. 286p.

SAMPAIO, Helena Almeida e Silva. Infância e biopoder: o governo das crianças no neoliberalismo. **Synesis**, v. 13, n. 1, p. 77-96, abr. 2021. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2066>. Acesso em: 28 out. 2022.

SANTO, Esmeralda Maria. Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 103-115. 2006.

SANTOS, Miguel Silva dos. **Empreendedorismo e infância**: um estudo sobre a materialização do discurso neoliberal. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SAUL, R. P. As raízes renegada da teoria do capital humano. **Sociologias**, n. 12, p. 230-273, jul. 2004.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Governamentalidade neoliberal, infâncias e educação: reflexões sobre a nova linguagem da aprendizagem. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 2, p. 249-263, maio/ago. 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Francisco Vieira. Posicionamentos discursivos sobre a educação domiciliar no Brasil em postagens do *Twitter*. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021. p. 1-19.

SILVA, P. V. B. Livro didático. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Vozes: Petrópolis, 1998.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Divino José da. O governo biopolítico do tempo escolar. In: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

STEFANELO, Franciele Carneiro; TOZETTO, Susana Soares. *Homeschooling* no Brasil, uma ameaça à democratização do ensino. **Revista Cocar**, v.15. n.33, p. 1-16, 2021. Acesso em: 21 jan. 2023.

THERRIEN, J.; CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 129-147, 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores>. Acesso em: 2 jan. 2022.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Tradução Guacira Lopes Louro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246. Acesso em: 21 jan. 2023.

VASCONCELOS, M. C. C.; MORGADO, J. C. B. C. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 30, n. 1, p. 203-230, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.95824>. Acesso em: 19 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTO-CARRERO, V. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Crise da modernidade e invenções curriculares: da disciplina para o controle. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. In: ENDIPE, XIV., **Anais...** 2008. p. 109-116.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In.: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-51

_____. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-176.

_____. Neoliberalismo e Educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes; CNPq, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, Jan/Jun 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD**, Campinas, v. 12, n. 01, p. 147-166, dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922010000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 set. 2023.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância: práticas da educação infantil em tempos de interesse**. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. 199 p.

VERDUM, P. DE L. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 91–105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 21 set. 2023.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **“Escola? Não, obrigado”**: um retrato da homeschooling no Brasil. 2012. Monografia. Departamento de Sociologia – Curso de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB). Brasília: UnB, 2012.

VIEIRA, Flávia; MARQUES, Isabel; MOREIRA, Maria Alfredo. Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares. Braga: **Centro de Estudos em Educação e Psicologia**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1999. p. 527-544.

VOSS, J.; NAVARRO, P. A noção de enunciado reitor de Michel Foucault e a análise de objetos discursivos midiáticos. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 13, n. 1, p. 95-116, jan. 2013.

WENDLER, Juliane Moraes; FLACH, Simone de Fátima. Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei Nº 2401/2019. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014771, p. 1-17, 2020.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14881.028>

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

ZIMRING, F. **Carl Rogers** (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2023.