

INFÂNCIA E BIOPODER: O GOVERNO DAS CRIANÇAS NO NEOLIBERALISMO

CHILDHOOD AND BIOPOWER: THE GOVERNMENT OF CHILDREN IN NEOLIBERALISM

HELENA ALMEIDA E SILVA SAMPAIO**
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

Resumo: Partindo da urgência em compreender as relações entre infância e neoliberalismo em nosso tempo, este artigo busca nos estudos de Michel Foucault as bases para pensar como estes dois elementos articulam-se enquanto parte da “biopolítica”. Assim, analisando os conceitos relacionados ao biopoder/biopolítica, traça-se os pontos em que se cruzam e se apoiam o neoliberalismo, como chave para compreensão do nascimento da biopolítica, e a infância, como invenção cuja forma contemporânea constitui-se pelo entrelaçamento de práticas pedagógicas, médicas, econômicas, assistenciais, psicológicas etc. O que se notou, então, foi a atuação da infância (neoliberal) como parte do governo da criança em prol da formação de um adulto adaptado ao mercado e de um governo da vida individual e populacional.

Palavras-chave: Biopolítica. Criança. Educação. Governo. Infância.

Abstract: Starting with the urgency in to understand the relations between childhood and neoliberalism in our time, this paper search on Michel Foucault studies the basis to think how these two elements are articulated as part of the Biopolitics. Thus, by analysing the concepts related to biopower/biopolitics, the points of intersection and support of neoliberalism –as key to the birth of Biopolitics understanding– and childhood –as invention whose contemporary form are constituted by the entanglement of pedagogical, medical, economical, welfare and psychological practices – are traced. It was noticed that the (neoliberal) childhood acts as part of child government on behalf of the formation of an adult adapted to the market and a government of individual and population life.

Keywords: Biopolitics. Child. Education. Government. Childhood.

* Artigo recebido em 19/04/2021 e aprovado para publicação pelo Conselho Editorial em 04/05/2021.

** Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7391818353045351>. E-mail: helenaalmeida@me.com.

1. INTRODUÇÃO

Em nosso tempo, “temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias” (LARROSA, 2017, p. 229). Vivemos abarrotados de dicas, recomendações, prescrições, obrigações e engajamentos sobre nossa conduta em relação às crianças. Trata-se de um processo complexo, multifacetado e global de produção e governo da infância.

Compreender a explosão de discursos e saberes sobre a infância, seus efeitos, tanto em termos políticos e econômicos, quanto ao governo das condutas e, quiçá produzir formas de resistência é o que move este trabalho. Resistir implica deslocar-se por múltiplos territórios, buscando romper com as pretensas universalidades dos saberes, inventando “linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1997), isto é, não *fugir* dos saberes da infância, ignorando-os, mas arrastá-los para outros territórios. Inventar linhas de fuga requer identificar as “linhas de força” que compõem os jogos de verdade e governo sobre a infância, bem como, requer procurar brechas, um *inter-ser*: um *intermezzo* entre as convicções daqueles que “julgam-se os porta-vozes das verdades verdadeiramente verdadeiras” (VEIGA-NETO, 2010, p. 11).

Entre as formas de captura do discurso e as linhas de fuga, empreende-se uma busca por fazer rizoma, pensar numa “educação menor”¹. Assim, o pensar pode ser “como máquina de guerra, não como aparelho de Estado [...], [mas] como um exercício de produção de multiplicidades” (GALLO, 2003, p. 83). 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”² é construir linhas de fuga para compreender a biopolítica que atua sobre ela.

“A infância é algo que nossos saberes e nossas instituições já capturaram” (LARROSA, 2017, p. 230) em seus discursos e práticas. Fazer frente a isto exige outros investimentos político-epistemológicos. Frente às capturas institucionais, des-enamorar-se

¹ Segundo Gallo (2003, p. 82), “a educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas”.

² José Gil Gondra (2000) destaca a tese de Dr. Guimarães, de 1858, que discutia a higiene como “ciência da infância”. Para esse médico, três agentes deveriam estar presentes na educação da criança: mãe, pai e higiene.

de suas verdades (KOHAN, 2007, P. 51) implica produzir resistências e perceber que ela precisa ser como o próprio poder: “tão inventiva, tão imóvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2017, p. 360). Não se trata, entretanto, de traçar diretrizes de ação política ou epistemológica. O que está em jogo é pensar os contornos do funcionamento desta biopolítica para desdobrar-se em atitudes críticas nas práticas cotidianas em relação ao governo da infância.

2. DISCIPLINA, BIOPOLÍTICA E SABERES PSI: AS FACES DO BIOPODER

Para pensar *com* Foucault (2017) a possibilidade de situar a questão do governo da infância *perante* o poder, requer pensar o poder como exercício produtivo, que se dá nas relações:

A preocupação de Foucault está mais voltada para a produção singular do sujeito do que para a questão ontológica do poder, mostrando que o poder tem duplo aspecto: a parte visível (instituições) e a invisível (o dispositivo), no interior do qual circulam novas intensidades de poder, refletindo a paisagem mental de uma época, deixando de lado a evidência do Estado como lugar do poder. Foucault inaugura uma análise microscópica do poder, investigando as técnicas minuciosas e detalhadas do poder sobre o corpo e que se estende ao corpo social por inteiro, resultando na normalização dos sujeitos (WELLAUSEN, 2007, p. 1).

O poder não é algo que está em um lugar ou em uma ou outra pessoa, mas é um exercício (FOUCAULT, 2017), uma prática que se dissemina na trama do tecido social, nas relações entre indivíduos dentro e fora dos espaços educativos. “O poder só existe em sua concretude, multifacetado e cotidiano” (MUCHAIL, 2004, p. 14). Pensar enfrentamentos no âmbito do poder consiste em situar-se nele, “esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder” (MACHADO, 2017, p. XVIII).

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. Frente a este espectro, este artigo precisa ampliar a mirada, aumentar sua perspectiva de análise e, com cautela, posicionar-se *perante* um quadrilátero do que

Foucault (1999, p.289) chamou de “uma biopolítica da espécie humana”. Este modelo biopolítico de poder pressupõe um poder que tem o corpo como seu alvo, individualizando-o pelo exercício das disciplinas, diante da multiplicidade dos homens, desdobra-se, por fim em um poder que, “por sua vez, não é individualizante, mas [...] massificante, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie” (FOUCAULT, 1999, p. 289).

O biopoder é ativo, “busca administrar e aumentar suas forças, para distribuí-las em um campo de valor e utilidade” (CASTRO, 2016, p. 103). Trata-se de uma “tomada do poder sobre o homem enquanto ser vivo” (FOUCAULT, 1999, p. 286), capturando-o de duas formas: tanto pela ação da disciplina sobre o seu corpo, no nível do detalhe, quanto pela regulamentação da biopolítica sobre uma população, no nível da massa.

Pelo regime das disciplinas, o biopoder “percorre cada parte do corpo, assenhoreia-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos” (FOUCAULT, 2017, p. 133). E assim, ele constitui uma nova anatomia política do corpo, ocupa-se de cada detalhe e age por meio de técnicas, de descrições, de táticas, de receitas, de dados – um dispositivo de poder para o controle e a utilização dos homens (BELTRÃO, 2000). Trata-se de um “esmiuçamento [do qual], sem dúvida, nasceu o homem do Humanismo Moderno” (FOUCAULT, 2017, p. 139). Com a formação da noção de população, no interior do Estado Moderno, constitui-se um novo modelo, a biopolítica que, entrelaçada com o biopoder, possibilita o governo das populações, sobretudo pelo cálculo dos riscos, no “dispositivo de segurança” (FOUCAULT, 2008a, p. 60).

As disciplinas constituem um dispositivo que faz atuar diferentes mecanismos de regulação do corpo. Trata-se de um poder produtivo e não apenas repressivo. O poder disciplinar é exercido *por e sobre* indivíduos, nos mais diversos espaços sociais, por uma série de dispositivos em

um jogo de elementos heterogêneos e variáveis que abarcam o dito e o não dito: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (FOUCAULT, 2012, p. 365).

Os mecanismos disciplinares, aliados às técnicas biopolíticas, agem como “máquinas de fazer ver e falar” (DELEUZE, 2016, p. 362) que ocupam, em um momento histórico determinado, uma posição estratégica dominante, que estruturam o que os outros podem fazer com a função principal de “conduzir as condutas” (KOHAN, 2005, p. 72), numa arte de governo.

Olhar para o conceito de disciplina *com* Foucault, permite abrir pelo menos dois usos com intrínseca relação: a disciplina desde a ordem do saber e a disciplina desde a ordem do poder. Do ponto de vista do saber, a disciplina aparece como uma forma interna de controle para que o discurso possa ser aceito como verdadeiro:

Para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se em certo horizonte teórico: basta lembrar que a busca da língua primitiva, tema perfeitamente aceito até o século XIX, suficiente para precipitar qualquer discurso, não digo no erro, mas na quimera e na divagação, na pura e simples monstruosidade linguística. [...] Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro” (FOUCAULT, 2012, p. 31-32).

Do ponto de vista do poder, a disciplina permite pensar como funcionam algumas instituições modernas (a escola, o quartel, a fábrica, o hospital), bem como suas relações de saber-poder. Permite, ainda, ressaltar uma positividade do poder ao enfatizar a sua produtividade, seu potencial transformador, sua riqueza estratégica. É justamente esse aspecto que explica o fato de que a tecnologia disciplinar tenha como alvo o corpo humano, para aprimorá-lo e adestrá-lo. Para Foucault (2017, p. 189), “temos que deixar de descrever os efeitos de poder em termos negativos”. Para tanto

[...] é preciso abandonar o uso de expressões que indiquem exclusão - “reprimir”, “recalcar”, “censurar”, “ocultar”; é preciso inverter as tonalidades, passar do mecânico ao orgânico, do negativo ao positivo. O corpo dócil torna-se hábil, eficaz, rentável, porque constrói, realiza. Uma potência do corpo existe nessa “economia positiva”, onde coação não é mais sujeição (WELLAUSEN, 2007, p. 19).

Para o exercício desse poder lança-se mão dos “recursos para o bom adestramento”³: o “olhar hierárquico”, a “sanção normalizadora” e o “exame”⁴. O *olhar hierárquico* é um dispositivo de vigilância que, numa arquitetura panóptica⁵, “não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar”

³ Título do segundo capítulo da Terceira Parte de *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2017).

⁴ Subtítulos do Cap. OS RECURSOS PARA O BOM ADESTRAMENTO.

⁵ Segundo Edgardo Castro (2016, p. 113): “O panóptico é uma máquina de dissociar o ver do ser visto; desse modo, reduz o número dos que exercem o poder ao mesmo tempo em que aumenta o número daqueles sobre os quais o poder se exerce. Automatiza-se (não é necessário o exercício atual e efetivo da vigilância, basta o lugar do controle) e se desindividualiza o poder (não se sabe quem vigia). Ainda que descontinua em sua ação, a vigilância é permanente em seus efeitos: induz nos indivíduos um estado consciente e permanente de vigilância”.

(FOUCAULT, 2017, p. 174). A *sanção normalizadora* determina um modo específico de controle, valendo-se de regras detalhadas e de pequenos julgamentos classificatórios e de castigos. O poder disciplinar tem por finalidade impor ao corpo uma “medida”, produzindo as modulações de sua conduta. Ele visa traçar os limites do que é permitido e proibido, normal e anormal. “No conjunto desses traços, a sanção normaliza, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui” (KOHAN, 2005, p. 74). Por fim, o *exame* configura-se como uma combinação – altamente ritualizada – entre as técnicas de vigilância hierárquica e as de sanção normalizadora. “No coração dos processos de disciplina, ele [o exame] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (FOUCAULT, 2017, p. 181). Com o exame, pode-se qualificar, classificar e punir. Fabrica-se para cada indivíduo “todo um campo de saber, todo um tipo de poder” (FOUCAULT, 2017, p. 181), ou ainda, uma visibilidade revertida em uma individualidade (exame individual), mas que também pode ser repercutida em um conjunto (descrição de grupos), “seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas” (FOUCAULT, 2017, p. 185).

Os procedimentos disciplinares constituem maneiras de governo pautados na norma, mas que não se regula pela lei.

O discurso da disciplina é alheio ao da lei; e alheio ao da regra como efeito da vontade soberana. Portanto, as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização, e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas o campo das ciências humanas. E sua jurisprudência, para essas disciplinas, será a de um saber clínico (FOUCAULT, 1999, p. 45).

A noção de norma que se constitui na modernidade, sobretudo com a constituição de população a governar, desempenha um papel político nestas novas tecnologias ou artes de governo, pautada no conceito de regra natural, advinda do discurso científico, não jurídico. O biopoder que atua sobre o corpo pelas tecnologias disciplinares se desdobra como biopolítica no governo das populações. Enquanto o dispositivo da disciplina é o fundamento das práticas de poder sobre o corpo, o dispositivo da segurança (alimentar, sanitária, biológica, genética, pública etc.) é o fundamento do poder sobre a população.

Historicamente, a definição da população como um novo alvo do exercício do poder articulou-se à percepção de que as regras jurídicas que até aí permitiam governar não mais satisfaziam, o que implicou que a racionalidade política que marcava o biopoder fizesse aparecer um novo tipo de regra, uma regra natural: as normas (BUJES, 2015, p. 267).

No século XVIII, para além do descobrimento do corpo-indivíduo (disciplina) adestrável, há um outro núcleo tecnológico de poder: o corpo-população (segurança). População designa um conjunto de viventes com fenômenos e problemas próprios, como saúde, mortalidade, natalidade, longevidade, raça etc. Tudo isso implica em práticas governamentais perpassadas por mecanismos de previsão, de estimativa estatística, de noções globais (FOUCAULT, 1999).

Se os dispositivos disciplinares, centrados no corpo dos indivíduos, propunham torná-lo economicamente útil e politicamente dócil, os dispositivos de segurança, centrados na vida das populações, têm a finalidade de perseguir formas de regulação, de manter a população em equilíbrio (homeostase). Trata-se de “um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo” (FOUCAULT, 1988, p. 152). Disciplina e Biopolítica são dois conjuntos de mecanismos que não atuam no mesmo nível. Embora se articulem, eles não se excluem: “são duas tecnologias de poder que são introduzidas com certa defasagem cronológica e que são sobrepostas” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Por isso, pensar *com* Foucault sobre o “nascimento da biopolítica” permite evidenciar um duplo ajuste de poder: o primeiro refere-se a um “conjunto orgânico institucional”, marcado pela introdução dos micropoderes, de uma disciplina para cuidar dos “detalhes” (ou para recuperar, já no século XVII, aquilo que “escapava” do poder da soberania) – especialmente dentro dos âmbitos limitados das instituições. E, no final do século XVIII, um segundo ajuste: uma “bio-regulamentação pelo Estado”, que “implicou sistemas complexos de coordenação e centralização” e só ocorreu com o surgimento de um poder regulatório voltado para os “fenômenos de população” (FOUCAULT, 1999, p. 298). Estas tecnologia e saberes sobre o indivíduo e a população estão na base do desenvolvimento do capitalismo.

Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu esforço quanto de sua utilizabilidade e sua

docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorarem as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isso torná-las mais difíceis de sujeitar; [...] o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos com a expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e processos múltiplos. O investimento do corpo vivo, a sua valorização e a gestão distributiva das suas forças foram neste momento, indispensáveis (FOUCAULT, 1988, p. 153).

Em sua versão neoliberal, ocorre a expansão da economia e do mercado como lógica de inteligibilidade para os demais campos dos saberes (humanos). A economia converte-se na ciência do comportamento humano, ou seja, na programação estratégica das atividades dos indivíduos (FOUCAULT, 2008). O foco de ação sobre o corpo-indivíduo e de gestão do corpo-população, com o neoliberalismo, pressupõe os processos econômicos e de mercado. Para isto, desdobra-se sobre o meio que tais corpos/populações habitam; “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” (GADELHA, 2015, p. 351). 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 (FOUCAULT, 2008). 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. Neste cenário, como o governo neoliberal possibilita compreender uma infância médico-pedagógico-econômica? Estrategicamente, vamos espiar o discurso pedagógico que atravessa a escola, como local emblemático da pedagogia e da infância: “O discurso pedagógico vinculado na escola produz um saber e uma verdade sobre a criança, definindo-as; produz um saber e uma verdade sobre as formas de ensino e aprendizagem” (DANELON, 2015, p. 234).

3. BIOPODER E INFÂNCIA

No processo de mudanças que constituíram a formação de nossa modernidade é que se constituem novas percepções sobre a criança e sobre a infância. Cada vez mais a criança vai sendo enredada em uma noção de infância *normal*. A norma torna a criança governável na articulação entre saberes “psi” e saberes pedagógicos, seja enquanto corpo-indivíduo – disciplina – seja enquanto corpo-população – segurança. Enquanto a disciplina opera na criança a norma e a exclusão do anormal, em função de um modelo de criança (e de adulto) *normal* a ser reproduzido em cada indivíduo, as estratégias de segurança ensejam uma inclusão da anormalidade nos fenômenos populacionais em geral e na população infantil em particular, tornando as condutas desviantes produtivas⁶.

A infância, objeto de um saber, e a criança, sujeito de um poder, frequentam uma escola. E nessa instituição formadora e de uma importância política estratégica, ambos, aluno e escola, em diferentes dimensões, estão implicados num regime que faz ver o *normal* e lhe dá forma. Um regime em que tudo que interessa e se torna (ou precisa tornar-se) vigiável porque visível. Constitui-se, assim, um quadriculamento do espaço interno da escola, estabelecendo um lugar para cada indivíduo, professor ou aluno, a garantir um indivíduo em cada lugar.

[...] é o modo de combater o fugidio (o que pode se esconder e escapar ao controle), de evitar o improdutivo (o que não realiza o esperado), de impedir a formação de um coletivo, de registrar as presenças e as ausências só com um olhar, de provocar as comunicações achadas úteis e interromper as julgadas inúteis, de vigiar as condutas individuais, observá-las, avaliá-las, aprová-las ou condená-las, por palavras, por gestos ou por atitudes (BELTRÃO, 2000, p. 41).

⁶ No que se refere à noção de “desvio”, a modernidade implica outra inteligibilidade: “Os desvios de comportamento, psiquiatrizados no século XIX, denotam uma deformidade na formação. O desvio não é mais da ordem da natureza, inimputável, portanto, ao sujeito; não é mais da ordem da fatalidade, do destino ou da ira dos deuses; não é mais um castigo oriundo de um ordenamento superior, vitimizando o infeliz. Os desvios de comportamento, os desejos de todo o tipo, a ira e a violência contra si e contra o outro denotam e revelam a formação do caráter do sujeito. Saímos do campo cosmológico e entramos no campo ético/pedagógico.” (DANELON, 2015, p. 226).

A partir do quadriculamento e para além dele, o uso de outras técnicas de poder: as localizações funcionais⁷, as disposições em filas⁸ e a formação de quadros vivos⁹. Técnicas que auxiliam a fabricar uma individualidade e a fixar e dominar os corpos¹⁰. Na escola, “num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada do que o adulto” (FOUCAULT, 2017, p. 188).

A distribuição dos indivíduos num determinado espaço pode não ser suficiente para que o poder disciplinar garanta a sua eficácia. Por isso, combinam-se, também, diferentes táticas¹¹ de distribuição/ordenação de atividades num tempo controlável. De forma a estabelecer a relação de que “o esquadrinamento do espaço coloca o corpo num quadro e o esquadrinamento do tempo coloca o corpo num programa” (BELTRÃO, 2000, p. 46). Este “esquadrinamento do discurso” coloca as crianças num regime de verdade, numa determinada subjetividade.

Espiar a escola¹² e seu discurso pedagógico é inserir-se em toda uma trama contemporânea, neoliberal que, com suas propostas para organizar a sociedade em função do mercado e dos interesses e empresariais, almeja a formação dessa criança-aprendiz-protagonista-aluno-empresendedor que se disseminam nos discursos da Pedagogia (GADELHA, 2010). Em nosso tempo, tais discursos reverberam a linguagem do desenvolvimento, da aprendizagem, dos manuais, das etapas e métodos¹³, das habilidades

⁷ Segundo Beltrão (2000, p. 41): “É preciso organizar o espaço de modo a que cada indivíduo não só ocupe um lugar, mas também exerça uma atividade (tenha uma função). Elas visam o alcance de um resultado – as aprendizagens – e, ao mesmo tempo, o controle das ações de todos os indivíduos que estão no espaço escolar, constatando a sua presença, sua aplicação, a qualidade do seu trabalho, comparando os indivíduos entre si, classificando-os segundo sua habilidade e o seu conhecimento, sempre uns em relação aos outros”.

⁸ Beltrão (2000, p.41) diz: “É a organização hierarquizada do espaço e a inserção dos indivíduos nele. Mas o “enfileiramento” não é só espacial – os alunos são classificados pelos resultados das provas, tarefas, em cada matéria e num determinado espaço de tempo”.

⁹ Ainda segundo Beltrão (2000, p. 42): “O espaço disciplinar da escola permite a formação de um quadro vivo – produção de um poder que combina utilidades do quadriculamento celular; da localização por funções e da disposição em fila com um objetivo preciso: trabalhar com multidões confusas e perigosas que recebe a cada ano e, através de instrumentos e mecanismo que as percorram e dominem, transformá-las em multiplicidade organizadas e úteis”.

¹⁰ Isto para isolá-los e dividi-los, para localizá-los e analisá-los, estabelecendo o que é positivo ou negativo nos comportamentos de comparação e classificação, atribuindo-os “características, valores, estágios cumpridos, como rótulos aos quais se busca como referência” (BELTRÃO, 2000, p. 43).

¹¹ Sendo elas: “horários, elaboração temporal do ato (currículos, programas e planos), utilização exaustiva do tempo (turno escolar, hora-aula de 50min), quanto mais repartido o tempo com sinal, sirene, organização que marca um ritmo, mais eficiência” (BELTRÃO, 2000, p. 43).

¹² Segundo Corazza e Aquino (2011, p. 51): “Escola – lugar onde absolutamente tudo pode acontecer, menos o ensino de competências e habilidades. Se não, é canil.”

¹³ Pode-se tomar como exemplo o manual de Marjorie Bert (2018), chamado “Academia de Ginástica Cerebral para Crianças: 40 desafios para exercitar a cabeça” ou o best-seller do New York Times de Bryson e Siegel (2015) chamado “O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar a família a prosperar”.

cognitivas e socioemocionais¹⁴, de uma nova espécie de adestramento: uma docilização de corpos produzidos agora por uma “disciplina positiva”¹⁵, da personalização/customização do ensino, do uso das tecnologias e até da prescrição de medicamentos, incluindo-os até na merenda escolar se necessário for, para poder “ser e estar” na escola. Constitui-se, assim, de um novo enunciado: “*Il-faut-faire*” – espelho perverso e neoliberal do “*Laissez-faire*”.

A escola insere os seus *habitantes* em complexos jogos do que é enunciado como verdadeiro ou falso. Trata-se das experiências que vivenciam, incitando-os a falar sobre si, a conhecer-se segundo as mesmas regras da escolarização, contribuindo na produção de uma verdade.

[J]ogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado na escola moderna não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é e não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes à constituição de um tipo específico de subjetividade. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é a hospitaleira da liberdade, embora precise dela para colher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro (KOHAN, 2005, p. 81).

O poder disciplinar faz de cada pessoa um indivíduo e de cada indivíduo um sujeito, atribuindo-lhe “um nome, uma classe, um sexo, uma idade, uma peculiaridade, um talento, uma profissão, um lugar de morar, um pertencimento afetivo, etc.” (BELTRÃO, 2000, p. 44). Isto significa criar *interioridades*, fabricar diferenças que os tornem *reconhecíveis* para agrupá-los, separá-los, manejá-los.

Espiar a escola *com* Foucault e pautando-se no que ele chamou de “diagnóstico do presente” (FOUCAULT, 2001, p. 634) favorece a percepção desse lugar em que se está assumindo uma determinada perspectiva, evitando a “formulação de verdades universais como medidas operacionais em quaisquer circunstâncias, pois o diagnóstico opera como um

¹⁴ Novos termos comerciais difundidos por fomentarem habilidades/competências socioemocionais, são eles: “sustentabilidade emocional”, “criação com apego” (*attachement parenting international*) ou qualquer termo acompanhado da “chancela” *Kids*.

¹⁵ O conceito de disciplina Positiva é difundido nos muitos livros escritos por Jane Nelsen e diversos coautores, Lynn Lott, Cheryl Erwin, entre outros. – Cf. NELSEN, 2007; NELSEN; LOTT, 2017; NELSEN; ERVIN; DUFFY, 2018. Há uma vasta produção de livros e afins, em torno da “disciplina positiva”, sobre “educar sem traumas”. No Brasil, já há um discurso de “disciplina positiva” como um programa baseado no trabalho de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs, que tem como objetivo encorajar crianças e adolescentes a tornarem-se responsáveis, respeitosos, resilientes e com recursos para solucionarem problemas por toda a vida – cf. <<http://disciplinapositiva.com.br/novosite/index.php/sobre/o-que-e-disciplina-positiva>>.

trabalho de escavação, um trabalho de arqueologia” (JAQUET, 2014, p. 2). Assim, 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 verdade¹⁶. Isso implica em flagrar um universo político e econômico atuantes nos discursos da escola.

A infância que se gestou na modernidade está relacionada à maneira como, desde o século XVII, se significou a própria Pedagogia. Narodowski (2001), sobre a relação entre infância, poder e pedagogia, afirma que a *Didática Magna*, idealizada por Comenius no século XVII, teria concebido um discurso pedagógico transdiscursivo, ou seja, um discurso capaz de estabelecer dispositivos que atravessam toda a pedagogia, pois tornava-se impossível pensar a pedagogia moderna alheia a tais dispositivos. No entanto, isso não quer dizer que antes da obra comeniana “esses elementos nunca tenham aparecido; é possível constatar que em não poucos tratados pedagógicos do século XVI se encontram muitos deles pleiteados com significativa audácia” (NARODOWSKI, 2001, p. 59).

A pedagogia comeniana assume um ideal “Pansófico”¹⁷. Dentre seus dispositivos, podemos mencionar uma noção de método para gerir o tempo e garantir a simultaneidade e a gradualidade do ensino e uma aliança entre escola e família, vislumbrando a educação e a domesticação do corpo infantil, mas também uma universalidade da educação.

Portanto, *com* Narodowski (2001), pode-se dizer que, na Modernidade, a escola se orienta para uma conformação política da infância, pois a criança torna-se a base para a construção do conceito de aluno e para toda a produção pedagógica que dali se sucede. Entretanto,

[...] o esforço comeniano é um esforço fundamentalmente didático, como o será o da teoria educativa nos decênios seguintes. Passará muito tempo até que a pedagogia possa pensar a si mesma e desse modo chegar a problematizar suas próprias condições de possibilidade. Em fins do século XIX começam a produzir-se as mais consistentes tentativas de abandonar, embora seja em parte, a natureza prescritiva do pensamento pedagógico, sendo – inclusive na atualidade – pouco abundante a produção epistemológica acerca do discurso pedagógico. A pedagogia iniciática comeniana se condensa com a didática. Por essa razão é que o discurso pedagógico moderno é basicamente normativo e faz dos diferentes deve ser uma questão crucial: todo o conjunto explicativo de estruturas está

¹⁶ Foucault (2001, p. 635) afirma que “tentando diagnosticar o presente no qual vivemos, nós podemos isolar como pertencendo já ao passado certas tendências que são ainda consideradas como contemporâneas”.

¹⁷ No discurso comeniano, ninguém ficaria fora da *pansofia*, cuja pretensão é “ensinar tudo a todos”. Nesse sentido, o ensino seria destinado a “todos”, independentemente de gênero, classe social e idade.

finalmente limitado na intenção didática, pelo que o discurso se restringe à estipulação dos caminhos certos para chegar aos resultados desejados (NARODOWSKI, 2001, p. 76-77).

Uma infância desejada articula-se em função de uma sociedade desejada. A Pedagogia pode produzir, regerar, controlar e explicar conhecimentos no âmbito educativo-escolar para fazer das crianças “futuros homens de proveito”, ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores” etc. (NARODOWSKI, 2001, p. 21). Uma série de movimentos e teorias pedagógicas se desdobraram ao longo do tempo, a partir desses esforços, para que “a escola torna-se o local de elaboração da Pedagogia” (FOUCAULT, 2017, p. 183), momento em que esta começa a ser sinônimo de ciência, de moral, de política do conhecimento.

Se tais perspectivas acentuam a escola como um local de articulação dos poderes e saberes na produção do sujeito moderno, igualmente a marcam como um espaço estratégico pedagogizante, pois em seu interior associam-se diversas tecnologias disciplinares na produção de campos discursivos e de novos saberes.

A Pedagogia, em nosso tempo, ultrapassa os muros¹⁸ da escola, entramada com as práticas sociais em geral, pois “uma das principais transformações que afetaram o campo educativo nesses últimos decênios – mas se encontraria também essa mutação em campos sociais – é a *monopolização* progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora” (LAVAL, 2004, p. X).

Na escola as potências “*pan*” (panóptico, panfônico, pansófico) atuam sobre a criança, produzindo nela o aluno. Mas a criança já chega à escola previamente *objetificada* pelo discurso pedagógico extraescolar, de tal forma que sua potência de infância chega à escola já capturada como potência-aluno (MASSCHELEIN, 2003).

Logo, ao considerar a quantidade de dispositivos externos à escola (a começar pelos midiáticos), que atuam precocemente sobre a criança, na lógica produtor-consumidor, pode-se reconhecer que há outros investimentos pedagógicos atuando sobre ela pela atual lógica de mercado. Sobretudo, porque “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que

¹⁸ Há uma amplidão no termo “muros”, como sugere Larrosa (2014, p. 108): “precisamos dos muros, para que nos ajudem a nos mantermos erguidos. Quando os muros se fecham sobre si mesmos, se convertem em guetos e cárceres de diversas espécies como as fábricas, as escolas, os manicômios, os hospitais, os condomínios geminados e os diversos tipos de escritórios. Quando a sua altura é excessiva, tornam-se fronteiras, obstáculos e barreiras. São muros a metafísica, a ciência, a moral, a política, a religião, a arte e as formas consensuais da linguagem. Em geral, nos impedem de ver o outro lado, transpassar o âmbito do conhecido e aprender outras formas de viver, de pensar e de nos relacionarmos. E, o que é pior, nos fazem esquecer que alguma vez os construímos”.

considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico.” (LAVAL, 2004, p. XI)

Em nossos dias a escola não deixou de ser o local de elaboração da Pedagogia, mas a atual lógica de mercado¹⁹ influi nessa elaboração e, por consequência, favorece a produção de um discurso pedagógico permeado pelas iniciativas de empresários bilionários e suas fundações (CAETANO, 2015, ON-LINE), *convidados* a reformar a Educação de acordo com seus interesses e a sua “ideologia” (BORGES, 2016, ON-LINE). Neste contexto a educação aparece como “a estratégia mais segura para garantir o crescimento do país no longo prazo” (MEGALE, 2016, ON-LINE)²⁰.

Todos esses dados possibilitam pensar que, mesmo que haja diferentes modos e possibilidades de espiar a escola, há uma conjunção de forças – saberes, práticas, procedimentos, instrumentos, linguagens – que progressivamente, promovem a “invenção do eu infantil” (BUJES, 2002) adequado às demandas do mercado. Elas configuram

[...] todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitam o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época (Ó, 2003, p. 5).

No que compete à Pedagogia, ela demonstra inúmeros artifícios (curriculares ou não) para reconhecer e fazer uso dos “saberes psi”²¹ da criança, adequando-os a seus interesses. A exemplo disso, pode-se pensar na atual organização dos espaços escolares²², criando contextos e entornos positivos, em três âmbitos: “Arquitetura Escolar, Métodos pedagógicos e Psicologia Ambiental” (ALVARES, 2016). Nota-se, portanto, uma certa plasticidade²³ nas

¹⁹ A exemplo disso, observar como a empresa brasileira Kroton, no ano de 2018, firmou-se como maior empresa de ensino superior do mundo, com 1,6 milhão de alunos. (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2018)

²⁰ “A educação parece ser a estratégia mais segura para garantir o crescimento do país no longo prazo”, afirma o economista do Itaú, Caio Megale (2016, on-line).

²¹ Segundo Silva (1998, p. 7): “As pedagogias psi parecem dominar, hoje, a teoria e a prática educacionais. No mundo inteiro, reformas educacionais e currículos adotam como orientação principal o construtivismo psicológico ou pedagógico sob seus vários nomes ou versões [...] o ‘novo’ professor ou a ‘nova’ professora das reestruturações docentes é, decididamente, uma criatura psi”. Ver também como o conceito “saberes psi” foi tratado no bloco de texto anterior.

²² Segundo o pesquisador espanhol Miguel Zabalza (1998, p. 249), “a forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui, por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo [...] A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos(as)”.

²³ Plasticidade como a propriedade de um corpo mudar de forma de modo irreversível, ao ser submetido a uma tensão.

formas com que tais dispositivos se apresentam para favorecer a condução da conduta, não mais em prol de um “modelo” de sujeito, mas em mostrar como os detalhes da organização do espaço escolar traduzem uma determinada concepção de criança, configurada como aluno. Trata-se de uma *nova* docilização dos corpos, mas agora numa versão diluída na justificativa de promover o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças, sujeitos empreendedores do/no mercado.

No estudo das modernas práticas de subjetivação, destaca-se a pesquisa²⁴ de Maria Izabel Bujes (2008), quando busca entender como operam tais práticas em experiências educativas destinadas a crianças de tenra idade. Em sua análise da abordagem Reggio Emília²⁵ para a Educação Infantil, ela afirma que “é possível destacar a pretensão de deduzir, pelas suas manifestações concretas, como funciona a mente das crianças. Ela assinala o modo como a Psicologia colonizou nossos modos de pensar, descrever e construir os modos de ser criança” (BUJES, 2008, p. 118).

Ao que parece, inventa-se um jogo de verdade que articula a Pedagogia-ciência e a Escola-máquina para além destas instituições. Quanto mais a Pedagogia se pretende alheia ao discurso moralizante, excludente e idealista de outrora, mais aproxima-se de um “*ethos* empresarial” (SILVA; SOUZA, 2009). Verifica-se o poder disciplinar transitando para uma sujeitada ao viés médico-econômico.

Mesmo neste *ethos*, “a escola neoliberal permanece ainda com uma tendência e não uma realidade acabada” (LAVAL, 2004, p. XIV). A Pedagogia segue indispensável para a “grande máquina político-educativa das sociedades modernas” (SCHÉRER, 2009, p. 26), para a instauração de uma ordem social

[...] dotada de todos os recursos de segurança, em que os integrantes do corpo social, formados do mesmo modo, convergem por vontade própria para o mesmo objetivo. Não é um acaso se, em todos os Estados, socialistas ou não, o planejamento pedagógico é, finalmente, semelhante. (SCHÉRER, 2009, p. 26)

Além dos dispositivos explorados neste texto, há outros, que extrapolam a escola, questionando-se: há mais coisas implicadas aí, que estão para além da escola que atualmente

²⁴ Cf. Bujes, 2008.

²⁵ Segundo Bujes (2008, p. 119), ainda que pese “o desejo expresso pelos proponentes e analistas do sistema da Régio Emília de romper com a tradição, de mostrar uma vontade de “fazer diferente”, a abordagem proposta não escapa de algumas metáforas fortemente incrustadas no campo teórico-prático da Pedagogia: a da ‘criança natural’, das ‘linguagens naturais’, da ‘criança como aprendiz’, da riqueza da ‘experimentação’.”

vemos. A educação é multifacetada e muitas forças e iniciativas atuam sobre ela dando-lhe critérios (de verdade) para agir sobre a criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sintomas da relação intensa e múltipla que se dá entre infância e neoliberalismo apontam para um biopoder que não só se preocupa como a produção de uma criança-aluno-empresendedor, mas com sua gestão ao longo da vida, desdobrando-se o governo da infância num governo sobre a vida – do nascimento (ou mesmo antes) até a morte. Esse entrelaçamento biopolítico infância-neoliberalismo também implica um governo da infância cujo crivo é mercadológico e cujas linhas de força encontram-se em saberes pedagógicos, médicos e psi. O sujeito-criança é atravessado pelo biopoder que o constitui como indivíduo e pela biopolítica que o regula enquanto população. Assim, esta não é apenas considerada em seu viés de objeto disciplinar – um corpo anormal, desviante do modelo ideal de indivíduo –, mas também em seu aspecto populacional – uma população em cujos dispositivos de segurança atuam para garantir uma boa condução das condutas e uma incorporação dos movimentos anômalos.

Desta feita, ainda que a pedagogia possua um estatuto privilegiado de saber sobre a infância e escola, ela é também espaço de atuação do poder sobre a criança. Por outro lado, as estratégias cotidianas de resistência, bem como a questão ética e política do governo da infância ainda merecem novas pesquisas, levando em conta o crescente território extraescolar e extrapedagógico da infância.

Assim, uma máquina de guerra precisaria avançar rizomaticamente, interrogando-se sobre o discurso pedagógico que escapa à escola ou que já nasce fora dela. Com isto se poderia para buscar formas de explicitar aquilo que parece ser habitualmente “dizível” sobre a infância contemporânea, o processo pelo qual “da publicidade à polícia tudo se pedagogiza” (SCHÉRER, 2009, p. 27).

REFERÊNCIAS

- ALVARES, Sandra Leonora. **Programando a Arquitetura Escolar: a relação entre Ambientes de Aprendizagem, Comportamento Humano no Ambiente Construído e Teorias Pedagógicas**. Campinas: [s.n.], 2016.
- BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BERT, Marjorie Bert. **Academia de Ginástica Cerebral para Crianças: 40 desafios para exercitar a cabeça**. São Paulo: Matrix, 2018.
- BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **The Intercept Brasil**, 2016. Disponível em <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acesso em 18 jun. 2020.
- BRYSON, Tina Payne; SIEGEL, Daniel J. **O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar a família a prosperar**. Tradução de Cássia Zanon. São Paulo: nVersos, 2015.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, dez. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 7 ago. 2020.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 ago. 2020.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In. RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: o governo das infâncias**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 259-280.
- CAETANO, Maria Raquel. **Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco**. Portal ANDES-SN, 2015. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf>. Acesso em 20 fev. 2018.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- COMÊNIO. **Didactica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- CORAZZA, Sandra M.; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In. RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 217-239.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. Textos e entrevistas (1975-1990). São Paulo: Ed. 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Tradução Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edição Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)**. Tradução Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II, 1976-1988**. Editado por Daniel Defert e François Ewald. Paris: Éditions Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GADELHA, Sylvio de Souza. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In. KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 123-138.

GADELHA, Sylvio de Souza. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In. RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: o governo das infâncias**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 345-366.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONDRA, José Gil. A sementeira do por vir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Kroton Educacional: 'Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse'**. 30 abr. 2018. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-terminos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em 3 jun. 2020.

JAUQUET, Gabriela. É preciso questionar o presente: Foucault, o diagnóstico, a *Aufklärung*. **Anais da XIII Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUC-RS**, Porto Alegre, 2014. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/XIII/9.pdf> . Acesso em 16 ago. 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACHADO, Roberto. Introdução. In. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. O Aluno e a Infância: A Propósito do Pedagógico. **Educação e Sociedade**. Vol. 24, n. 82, p. 281-288, abril, 2003.

MEGALE, Caio. **Educação, produtividade e crescimento**. Itaú BBA, 2016. Disponível em: <<https://www.itaubba.com.br/itaubba-pt/analises-economicas/publicacoes/nossos-artigos/educacao-productividade-e-crescimento>> Acesso em: 26 de jun. de 2020.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, Simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva**: O guia clássico para pais e professores que desejam ajudar as crianças a desenvolver autodisciplina, responsabilidade, cooperação e habilidades para resolver problemas. Tradução Euclides Luiz Calloni, Cleusa Margô Wosgrau. São Paulo: Cultrix, 2007.

NELSEN, Jane; ERVIN, Cheryl; DUFFY, Roslyn Ann. **Disciplina positiva para crianças de 0 a 3 anos**: como criar filhos confiantes e capazes. Tradução Bete P. Rodrigues e Fernanda Lee. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2018.

NELSEN, Jane; LOTT, Lynn. **Disciplina positiva em sala de aula**: Como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula. Tradução Bete P. Rodrigues e Fernanda Lee. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2017.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz T. (org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, Ed. Vozes, 1998.

SILVA, Maria V.; SOUZA, Silvana A. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, out., 2009. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0830108.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. A facilidade de se fazer algo difícil ou, se quisermos, a dificuldade de se fazer algo fácil. In. FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. 2a ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

WELLAUSEN, Saly da Silva. Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e Punir. **Revista Aulas**, n. 3, p. 1-23, dez./mar. 2007.

ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

