



Revista
Educar Mais

Escola moderna e seus desajustes na contemporaneidade

Modern school and its maladjustments in contemporaneity

La escuela moderna y sus desajustes em la contemporaneidad

Silvane Gema Mocellin Petrini¹  ; Fernanda Wanderer² 

RESUMO

O presente artigo busca empreender uma discussão sobre questões relacionadas à escola instaurada na modernidade, cuja finalidade estava direcionada a produzir os corpos necessários para atuarem na configuração social que despontava na era industrial. Ao mesmo tempo lança luzes sobre um possível desalinhamento desta instituição basilar no que se refere à escola que se desenha na contemporaneidade, cujos desajustes evidenciam uma chamada "crise da escola", passando a constituir-se como uma maquinavaria. Agora, outros são os corpos dos quais a escola deve se ocupar para produzir subjetividades vinculadas à produtividade e à rentabilidade que imperam na racionalidade neoliberal. Em virtude destes dois movimentos, procura tencionar o conceito maquinaria escolar criado por Varela e Álvarez-Uría (1992) articulando-o com os estudos de Foucault (2009), Sibília (2012), Laval (2019) e Masschelein e Simons (2018) para pensarmos na emergência de uma maquinavaria escolar.

Palavras-chave: Escola Moderna; Maquinaria Escolar; Michel Foucault.

ABSTRACT

This article seeks to undertake a discussion on issues related to the school established in modernity, whose purpose was aimed at producing the bodies necessary to act in the social configuration that emerged in the industrial era. At the same time, it sheds light on a possible misalignment of this fundamental institution with regard to the school that is designed in contemporary times, whose maladjustments show a so-called "school crisis", starting to constitute itself as a machinery. Now, others are the bodies that the school must deal with in order to produce subjectivities linked to productivity and profitability that prevail in neoliberal rationality. Due to these two movements, it seeks to intend the school machinery concept created by Varela and Álvarez-Uría (1992) articulating it with the studies of Foucault (2009), Sibília (2012), Laval (2019) and Masschelein and Simons (2018) to think about the emergence of a school maquinavaria.

Keywords: Modern School; School Machinery; Michel Foucault.

RESUMEN

Este artículo busca emprender una discusión sobre cuestiones relacionadas con la escuela instaurada en la modernidad, cuyo propósito estaba dirigido a producir los cuerpos necesarios para actuar en la configuración social que surgió en la era industrial. Al mismo tiempo, arroja luz sobre un posible desajuste de esta institución fundamental respecto de la escuela que se diseña en la época contemporánea, cuyos desajustes evidencian una denominada "crisis escolar", comenzando a constituirse en una maquinaria. Ahora bien, otros son los

¹ Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS - Brasil. E-mail: silmocellinpetrini@gmail.com

² Licenciada em Matemática, Mestre e Doutora em Educação e Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS), Porto Alegre/RS - Brasil. E-mail: fernandawanderer@gmail.com

cuerpos con los que debe lidiar la escuela para producir subjetividades ligadas a la productividad y la rentabilidad que imperan en la racionalidad neoliberal. Debido a estos dos movimientos, se busca pretender el concepto de maquinaria escolar creado por Varela y Álvarez-Uría (1992) articulándolo con los estudios de Foucault (2009), Sibilia (2012), Laval (2019) y Masschelein y Simons (2018) para pensar la surgimiento de una maquinaria escolar.

Palabras clave: Escuela Moderna; Maquinaria Escolar; Michel Foucault.

1. INTRODUÇÃO

O artigo tem o propósito de examinar elementos que constituíram a escola gestada na modernidade e algumas marcas que conformam a escola contemporânea. Para isso, o estudo sustenta-se em uma revisão crítica da bibliografia pertinente ao tema (a instituição escolar) usando como referencial teórico os conceitos oriundos do pensamento de Michel Foucault e de seus comentadores. Inicialmente, apresentamos reflexões sobre a escola moderna, compreendendo-a como uma maquinaria implicada na constituição de determinados sujeitos. Na sequência, buscamos evidenciar a escola contemporânea e seus (des)ajustes em relação aos indivíduos que a habitam, nos levando a cunhar o termo maquinaria escolar. Entendemos que a escola moderna, sendo uma maquinaria, conforme discutido por Varela e Álvarez-Uría (1992), vem se constituindo, na contemporaneidade, em uma máquina que está em avaria – em uma maquinaria. Finalizamos o trabalho apontando algumas considerações mais amplas sobre a instituição escolar.

2. ESCOLA COMO MAQUINARIA

No texto *A maquinaria escolar*, Varela e Álvarez-Uría (1992) fazem uma genealogia da escola, aludindo acerca de duas características pelas quais essa instituição se ocupou em forjar: universalidade e eternidade. Afirmam que ambos os elementos não passam de uma ilusão e mostram que a escola é originária das culturas greco-romanas, sendo marcada pelos ideais das referidas culturas. Nesse sentido, destacam que “[...] os poderosos buscam em épocas remotas e em civilizações prestigiosas especialmente na Grécia Roma clássica a origem das novas instituições [escolas] que constituem os pilares de sua posição socialmente hegemônica” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 1).

Discutem, outrossim, a respeito da construção histórica da escola, destacando que tal constituição é recente, embora nos pareça que “sempre esteve aí”, produzindo e subjetivando os corpos que nela adentravam. Os autores alertam para o fato de que a inquestionabilidade da instituição escolar decorre da naturalização com que é vista. Anunciam que essa naturalização faz-nos esquecer de que a escola moderna, desde sua emergência, “reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 1). Dentre os dispositivos destacam-se

1. a definição de um estatuto da infância; 2. a emergência de um espaço físico destinado à educação das crianças; 3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos; 4. a destruição de outros modos de educação. 5. a institucionalização propriamente dita da escola, a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionadas pelas leis. (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 1).

Nesse sentido, problematizam que “se a escola existiu sempre e por toda a parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão natural como a vida mesma” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 1). Em sua argumentação, sinalizam que a universalidade e eternidade da instituição escolar relacionam-se com o fato de não questionar a escola como “[...] algo impensável ou antinatural. Isto explica por que as críticas mais ou menos radicais à instituição escolar são imediatamente identificadas com concepções quiméricas que levam ao caos e ao irracionalismo” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 1).

Considerando que a escola é um construto social, criada num determinado espaço/tempo, há que se problematizar a sua historicidade, os instrumentos, as técnicas, as ferramentas de que se utilizou para que tal façanha pudesse consolidar-se e perpetuar-se através dos tempos. Para Varela e Alvarez-Uría (1992), os elementos principais que permitiram o aparecimento da chamada escola nacional foram: a definição de um estatuto de infância, a emergência de um espaço específico, o aparecimento de um corpo de especialistas, a destruição de outros modos de educação e a institucionalização da escola. Esses elementos foram fundamentais para a emergência da escola nacional, à medida em que apresentam de que modo a escola foi se constituindo como uma instituição basilar que re(toma) a infância como centralidade de sua ação.

Ao longo de seu trabalho, os autores mostram que, para dar conta das infâncias, surge a necessidade da criação de espaços específicos e, ao mesmo tempo, faz-se emergir “o possível aparecimento da ‘ciência pedagógica’” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 3). Na medida em que surge essa “ciência pedagógica”, é necessário que se forje os sujeitos que irão utilizar-se de vários mecanismos e procedimentos para dirigir a infância - os especialistas, que passarão a organizar colégios ou internatos como espaços propícios para a construção dos saberes em relação a esse grupo específico.

Tendo em vista que a escola é instituída para dar conta da infância, por meio da atuação de um corpo de especialistas, os estudos de Ariès (2012) são fundamentais para compreendermos de que modo a escola moderna se constituiu. A partir de estudos iconográficos relativos à religião, Ariès (2012) demonstra que a infância tal qual a concebemos inicia sua construção histórica/social a partir do século XVI. Na obra intitulada *A História Social da Criança e da Família* (2012, p.12), Ariès discorre sobre questões iconográficas da infância, sendo que no capítulo *A descoberta da Infância* encontramos a seguinte passagem: “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que a ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo”. Para problematizar tal questão, o autor apresenta muitas obras de arte de cunho religioso que, ao representar as crianças, o fazem apresentando-as como “adultos em miniaturas”. Dito de outro modo, as características físicas das crianças não se diferenciavam das dos adultos, com exceção do tamanho.

A descoberta da infância, conforme relata Ariès (2012), passa a conceber a criança como um ser diferente do adulto, com características próprias. Surgem modos específicos de se vestir, a ordenação familiar é modificada, emergem escolas para dar conta desses indivíduos que precisam ser educados. Em vista disso, a imposição da escola obrigatória será permeada por mecanismos que se ocuparão de livrar a infância do efeito da miserabilidade. Tal infância é desclassificada e individualizada na medida em que o enclausuramento passa a cercar o tempo/espaço deste público. Será necessário instruir os pobres, torná-los rentáveis economicamente, ensiná-los a serem obedientes e subjugar-los perante as autoridades e culturas sinalizadas como legítimas.

Nesse aspecto, a escola assume a função de controle social, de tutela, de uma espécie de economia, precipuamente em relação aos custos elevados que decorreriam de uma possível rebelião da classe trabalhadora. Para Varela e Álvarez-Uría (1992, p.15), a escola é uma “invenção da burguesia para ‘civilizar’ os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é apenas exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito a todos pela educação”. Arnold (2006) também nos auxilia a pensar sobre a emergência da escola, bem como o processo de captura das crianças. A autora discute que, “em nome da humanização do ser humano”, a escola além de atuar no disciplinamento dos corpos, “chama a natureza educável do indivíduo e instala a concepção da infância como um ser dependente e maleável” (ARNOLD, 2006, p.65).

Em suma, os estudiosos referenciados ajudam-nos a olhar para a escola não como uma instituição dada *a priori*, mas como um local construído e pensado para disciplinar, organizar e normalizar uma parcela da população que por ela “deve passar”. Assim, junto à escola, é possível observar uma série de técnicas de individualização e normalização dos sujeitos, cujos corpos devem ser moldados, controlados e disciplinados para atuarem de formas específicas na sociedade.

Em sua obra *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, Michel Foucault (2009) nos auxilia a compreender de que modo as técnicas de individualização e normalização foram postas em circulação. Foucault (2009) retrata com detalhes as técnicas e os instrumentos que atuam sobre os corpos em determinados tempos/espacos. Embora o filósofo não tenha por objeto de estudo propriamente a escola - tendo em vista que seu maior interesse era estudar a constituição do sujeito - ele auxilia-nos a problematizar questões pertinentes à instituição escolar.

De certo modo, o suplício dos corpos narrados por Foucault (2009), apresentados como grandes “espetáculos” em praças públicas, passam a ser substituídos por outras técnicas, uma vez que essas atividades eram muito onerosas ao Estado. Em vista disso, muitas instituições foram criadas para que outros mecanismos pudessem operar junto aos corpos, seja para corrigi-los, normatizá-los, regulá-los, torná-los dóceis e úteis. Assim, as instituições passaram a operar de modo disciplinar junto aos corpos, esquadrinhando-os, tornando-os produtivos – maior eficiência em menos tempo. Dito de outro modo, as disciplinas passaram a ser empregadas para adestrar os corpos de modo a subjetivá-los, não apenas obrigando-os a fazer o que deles se quer, mas instaurando neles um modo sobre o qual permita que eles mesmos possam avaliar suas condutas.

Dentre as instituições criadas para operar junto aos corpos, emerge a escola, a qual se apresenta como uma maquinaria capaz de disciplinar e controlar. Tendo em vista que a escola se instaura pautada nas disciplinas e no controle, apoiamo-nos nas discussões de Foucault (2009) para compreender tais questões.

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais do que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaco, os

movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2009, p. 132-133).

Ao situar o corpo “preso no interior de poderes”, os quais limitam, proíbem e obrigam, o filósofo francês alerta-nos de que o poder inexistente como objeto, sobretudo como algo que se busca incessantemente em determinados lugares. O poder tangencia relações, atua sobre os corpos e se propaga em seus processos de atividade; vale-se do controle e da disciplina, conformando e coagindo os corpos, produzindo subjetividades. Nessa perspectiva, o poder não é algo que está em determinado lugar, tampouco é algo que se toma de alguém, pois está intrinsecamente pautado pelas relações. Portanto, discorrer sobre poder implica fazer menção a “relações de poder”, as quais constroem e subjetivam os sujeitos que nelas transitam.

Nesse processo, a escola configura-se, dentre outros espaços, como um *locus* legitimado para o estabelecimento de relações de poder, as quais se manifestam nos seus currículos, nas legislações e normativas educacionais, nos modos de ser/estar que circulam (n)a instituição escolar. Foucault (2009) discorre sobre o mecanismo de que se valerão os espaços de enclausuramento, tais como a escola, para atuar na subjetivação dos indivíduos: a disciplina. Para o referido autor, a disciplina surge no momento em que se cria uma arte do corpo humano, que não se limita apenas a aumentar sua habilidade ou aprofundar sua sujeição, mas, sobretudo, atua sobre os corpos no intuito de torná-los mais obedientes, dóceis e úteis.

Ao problematizar a temática da disciplina, sobretudo vinculada à sociedade disciplinar, Veiga-Neto (2003) distancia-se da concepção de que a escola possa ser definida como a grande salvação capaz de solucionar as mazelas sociais. Anuncia que seu intento é estudar a escola para além daquilo que já se sabe sobre ela. Procura problematizar como a escola se tornou o que é, entendendo-a como uma “maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o tempo e o espaço” (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

Ao discorrer sobre a disciplina, Veiga-Neto (2003, p. 107) apresenta os dois modos pelos quais é entendida: disciplina-corpo e disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo específico de poder - o poder disciplinar. Ao versar sobre disciplina, Veiga-Neto (2003) pontua que o termo é proveniente da língua latina, sendo que sua formação se dá a partir da aproximação das palavras *discere pueris*, cujo significado é “dizer às crianças”.

Ampliando esse “dizer às crianças”, Veiga-Neto (2001) sublinha que a disciplina tem pelo menos duas conotações: está ligada à postura corporal (comportamentos) e também pode estar relacionada a um conjunto de saberes. Salienta, ainda, que “disciplina é tudo aquilo que dizemos às crianças - e, por extensão, a qualquer um que ainda não sabe - e, que tem por objetivo ensinar e [...] conduzir a ação dos outros” (VEIGA-NETO, 2001, p. 45). Destarte, tenciona a disciplina como mecanismo capaz de coexistir com o controle, agenciando indivíduos capazes de autogovernarem-se. Nessa esteira, destaca que

se a escola funcionou - e ainda funciona - como a grande fábrica de uma sociedade disciplinar, ou seja, uma instituição fabricando uma sociedade que cada um deve ser capaz de exercer seu autogoverno, e se a sociedade pode prescindir cada vez mais desse autogoverno - na medida em que novas tecnologias disseminam e barateiam a vigilância permanente [...] Volto ao que já comentei: numa sociedade de controle que é ao mesmo tempo cada vez mais competitiva, o sucesso dos indivíduos dependerá,

em grande parte, de uma maior capacidade de se autogovernar (VEIGA-NETO, 2003, p. 119-120).

Com base no que foi exposto, compreendemos que a escola moderna se constitui, consoante Varela e Álvarez-Uría (1992), em uma maquinaria que tem a disciplina como grade de inteligibilidade. Essa instituição operou junto aos corpos tornando-os disciplinados, obedientes e úteis, com o propósito de subjetivá-los de acordo com o projeto histórico da época.

3. ESCOLA: DA MAQUINARIA PARA A MAQUINAVARIA

Criada nos moldes da sociedade disciplinar, a escola moderna esteve muito tempo atrelada à construção de um sujeito único, pautado na produção de subjetividades individuais-disciplinares. Sibilía (2012, p.198) define a escola como uma tecnologia de época ao afirmar que “é preciso sublinhar que ela nem sempre existiu. Foi criada numa cultura bem definida e com o intuito de responder a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico (modernidade) que a desenhou e ocupou-se de colocá-la em marcha”. Para que tal projeto fosse possível e eficaz, a escola, dentre outras instituições de sequestro, ocupou-se de disciplinar os corpos, tornando-os dóceis e úteis, a fim de que fossem ao encontro dos interesses socioeconômicos daquela época, a era industrial. Sibilía (2012, p. 201) apoia-se nos estudos de Foucault ao discorrer sobre os tempos modernos, afirmando que

nessa época e dessa maneira se construíram corpos dóceis e úteis, organismos treinados para trabalhar na cadeia produtiva e para se movimentar eficazmente nos reluzentes traçados urbanos da modernidade, isto é, sujeitos capazes de funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial.

Nesse sentido, ao pensar a escola como uma tecnologia de época, Sibilía (2012, p.13) afirma que poder-se-ia compreendê-la como “um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo”. Contudo, embora a escola se ocupe em produzir, subjetivar os indivíduos que nela adentram, existe, segundo a pensadora, “uma certa discrepância crescente entre os colégios e os jovens de hoje” (SIBILIA, 2012, p. 15). Para a autora, tal discrepância está relacionada a fatores econômicos, políticos, sociais e morais. Dentre eles, podem-se destacar a emergência de uma sociedade

baseada no capitalismo mais dinâmico do fim do século XX e início de XXI, regido pelo excesso de produção e pelo consumo exacerbado, pelo marketing e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação (SIBILIA, 2012, p. 45).

Além desse aspecto, a autora discorre sobre alguns fatores que tencionam o espaço escolar, dentre eles “a entronização da empresa como uma instituição modelo” (SIBILIA, 2012, p. 201). Enfatiza que o “espírito empresarial” adentra em todos os espaços sociais, inclusive o educacional. A entronização da empresa é apresentada por Sibilía (2012) como um novo mapa que se configura na contemporaneidade, ao afirmar que:

Essa mitologia propaga um culto à performance ou ao desempenho individual, que deveria ser cada vez mais destacado e eficaz. O sucesso obtido nessa missão não é mais avaliado sob os padrões antiquados da normalidade e do desvio, típicos da lógica disciplinar, mas se mede com critérios de custo-benefício e outros parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a diferenciação de cada indivíduo na competitividade com os demais; [...] essa corrida, por sua vez, é esporeada por uma

aliança tácita entre três vetores [...] mídia, tecnociência e mercado (SIBILIA, 2012, p. 201).

Os corpos criados, sustentados e subjetivados na era moderna já não são mais os que se constituem na contemporaneidade; um fator importante a destacar nesta nova configuração diz respeito a um regime de vida inovador. A esse regime, Deleuze (1992) denomina "Sociedades do controle", sendo que esta racionalidade está sustentada nas tecnologias digitais e eletrônicas. Para o filósofo, as sociedades disciplinares estavam moduladas a partir de modos de confinamentos, tais como hospitais, famílias, escolas, fábricas, e os indivíduos transitavam entre esses espaços fechados. Na medida em que surge a sociedade de controle, ocorrem deslocamentos nas sociedades disciplinares, uma vez que não é mais o confinamento que produz os sujeitos, mas o controle contínuo.

Talvez possamos pensar não em uma substituição de uma sociedade por outra, mas, sim, numa coexistência entre elas, na medida em que alguns elementos possam estar presentes em ambas, como o controle. Na sociedade contemporânea, o controle permanece, o que muda é o modo como ele se ocupará dos corpos com os quais opera.

Um estudo que retrata essa espécie de deslocamento do controle foi efetivado por Rocha (2005). A pesquisadora problematiza os modos pelos quais a escola vem modernizando-se para "continuar produzindo corpos e mentes dóceis, disciplinados, educados, controlados, com o mínimo de exercício da violência explícita e máxima utilização da vigilância contínua" (ROCHA, 2005, p. 7). Seu material empírico compreende diversos textos publicados em mídias distintas, especialmente em exemplares das revistas *Isto é* e *Veja*, produzidas no período de 1998 a 2002. Em sua tese, discute que o controle contínuo sempre existiu disperso em redes de observação, permanente em diversas sociedades. Conforme sustenta a autora,

essa rede de observação permanente (vigilante e controladora sempre existiu) – seja na *sociedade de soberania* (onde o poder se exerce pela ação violenta, normalmente em praça pública, e o suplício é um dos maiores exemplos), seja na *sociedade disciplinar* (onde o poder-saber se exerce pela disciplina que seleciona, divide, segmenta, classifica, ordena categoriza, hierarquiza, normaliza e centraliza). Mas é na *sociedade de controle* que ela tem maiores possibilidades de ser mais eficiente e eficaz, com um maior número de tecnologias e instrumentos que permitem controlar, por um tempo infinito e em um espaço indeterminado, o maior número de indivíduos (ROCHA, 2005, p. 42).

Veiga-Neto e Saraiva (2009), ao referirem-se à sociedade de controle, cujas características se traduzem em competição e sucesso dos indivíduos, fazem com que empreendamos uma análise a respeito da inscrição da lógica neoliberal na educação, sobretudo, na forma como a escola moderna vem sendo ressignificada sob os moldes desta racionalidade. Nesse aspecto, Veiga-Neto e Saraiva (2009) ajudam-nos a compreender algumas marcas do campo educacional tendo como mote a suposta "transição" do liberalismo para o neoliberalismo. Concebem o neoliberalismo - especialmente dos anos 1980 - como uma ressignificação do liberalismo, a qual é perpassada por deslocamentos importantes no que concerne às racionalidades - liberal e neoliberal. Nesse sentido, os autores atribuem à liberdade de mercado a diferença mais marcante entre tais racionalidades. Destacam que, enquanto no liberalismo vislumbra-se a liberdade de mercado como algo de ordem natural, no neoliberalismo, tal liberdade caracteriza-se como algo de ordem construída, "produzida e exercitada sob a forma de competição" (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189). Desse modo, a própria liberdade configura-se num objeto de consumo.

Enquanto o princípio de inteligibilidade no liberalismo estava atrelado ao mercado, que tinha na troca de mercadorias sua operacionalidade, ao deslocar-se para o neoliberalismo, o mercado passou a constituir-se de modo distinto, agregando à troca de mercadorias questões de produção, competição e consumo. Em relação aos princípios de inteligibilidade, Veiga-Neto e Saraiva (2009) discutem que

o princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. O princípio da inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir a liberdade para que todos possam entrar no jogo econômico. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189)

Dardot e Laval (2016) não apenas corroboram com as percepções de Veiga-Neto e Saraiva (2009), mas também as ampliam. Assim sendo, apresentam o neoliberalismo como uma espécie de extensão de todas as racionalidades que o precederam, cuja essência permanece a mesma – pautada pela lógica do capital. Ao destacarem que o neoliberalismo é uma racionalidade, os autores não descartam as outras definições que são dadas ao neoliberalismo – tais como ideologia ou política econômica. Não obstante, assumem que o neoliberalismo é “em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Ao trazer para a discussão a questão de racionalidade, Dardot e Laval (2016, p. 18-19) abrem um parêntese para o fato de se afirmar que “governar é conduzir condutas”. Sublinham, por conseguinte, que é preciso especificar essa condução de condutas, na medida em que se possa levar em consideração tanto a conduta daquele que se governa a partir de si mesmo quanto daquele que o faz em relação a outrem. Nesse sentido, sublinham

É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade; governar não é governar *contra* a liberdade ou a *despeito* da liberdade, mas governar *pela liberdade*, isto é, agir ativamente no espaço da liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18-19).

Dessa maneira, a racionalidade neoliberal é caracterizada pela presença de uma “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação [...] o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Em vista disso, o neoliberalismo pode ser compreendido como um conjunto que se constitui de práticas, discursos e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens.

Veiga-Neto e Saraiva (2009, p. 189), por sua vez, discutem a respeito do modo como o neoliberalismo passa a determinar a competição como algo central em sua racionalidade, operando na constituição de outros sujeitos. Apontam que há um deslocamento de ênfase na medida em que há “uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre comércio, para uma governamentalidade centrada na competição”. Afirmam que, enquanto no liberalismo a ênfase estava vinculada aos modos de produção, no neoliberalismo a ênfase centrava-se nas formas de consumo. Em efeito, “o que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista de consumidores” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189). Em relação à questão da competitividade, Dardot e Laval (2016) inferem que

ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade do mercado a toda existência

por meio da generalização da forma-empresa. O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais [...] estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estreitas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade "contábil" pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27).

Nessa direção, Silva (2018, p. 68) destaca que a racionalidade neoliberal não está mais interessada em atuar sobre a condução dos sujeitos, mas, sim, faz com que todos os indivíduos "se tornem responsáveis pelas suas escolhas [...] o que está em jogo são as capacidades e habilidades de cada um, as quais elas mesmas são o capital da empresa, portanto um sujeito empresário de si". Desse modo, o governo investe nos sujeitos, capacita-os e aprimora suas competências, pois, na lógica neoliberal, o sujeito é seu próprio capital humano, "sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda" (FOUCAULT, 2008, p. 311). Na mesma esteira, Lockmann e Machado problematizam a constituição deste sujeito à medida em que enunciam

a educação por muitas vezes foi fundamental na propagação de certos discursos e na invenção de um tipo de sujeito, na medida em que, por intermédio, se racionaliza um ideal de sociedade. Desse modo, compreendemos que a educação é concebida dentro de políticas de modo de produção de um tipo de sujeito e um tipo de sociedade, mobilizando vários autores a participar dessa construção (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p.129).

Nesse sentido, suspeitamos que a educação tem sido cada vez mais agenciada para produzir determinados tipos de sujeitos. Observamos que, em se tratando dos tempos contemporâneos, os sujeitos com os quais a educação opera estão alinhados às tendências do mercado. Desse modo, arriscamos-nos a dizer que estes sujeitos são produzidos e subjugados a técnicas de administração e regulação.

Nessa esteira, Rose (1988) discute sobre o modo pelo qual essas técnicas atuam sobre os "eu" privados, fazendo com que a subjetividade humana passe a ser governada. Como centralidade de seu texto, o autor ocupa-se em apresentar o seguinte questionamento: "Como a própria subjetividade humana se tornou, sob seus diferentes disfarces e concepções, a medida dos sistemas políticos e das relações de poder?" (ROSE, 1988, p. 31). Segue discorrendo sobre essa questão, ao argumentar que

as relações entre o poder e a subjetividade não estão, nessa perspectiva, confinadas às relações de constrangimento ou repressão da liberdade do indivíduo. Na verdade, as características distintivas do conhecimento e da expertise moderna da psique têm a ver com seu papel na estimulação da subjetividade, promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais. Elas são fundamentais para a produção de indivíduos que estejam "livres para escolher" (ROSE, 1988, p. 35).

Para o sociólogo britânico, nossas subjetividades são governadas de modo intenso. Em vista disso, nosso modo de pensar, sentir e agir são "socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes" (ROSE, 1988, p. 32). Para tanto, o autor destaca três aspectos sob os quais o eu contemporâneo vem sendo administrado, a saber: "as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos"; "a administração da subjetividade tem se tornado uma tarefa central da organização moderna"; "o nascimento de uma nova forma de expertise, uma expertise da subjetividade" (ROSE, 1988, p. 33).

É possível depreender que esses aspectos contribuem para que novos regimes de verdade sobre a subjetividade possam ser efetivados, pois estamos imersos em novas linguagens que reconstróem

“nossas formas de pensar e falar sobre nossos sentimentos pessoais, nossas esperanças secretas, nossas ambições e decepções” (ROSE, 1988, p. 33). Desse modo, reconstruímos nossos mundos mentais - consoante sublinha o autor - e, de certa forma, os aspectos subjetivos de nossas vidas assumem um papel central na composição do sujeito contemporâneo.

Para Rose (1988, p. 43), a expertise da subjetividade atua como um fator chave nessa reconstrução de nossos mundos mentais à medida em que se apresenta como fundamental “para nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governar a nós próprios”. Sobre essa questão, anuncia

o governo da subjetividade exige, pois, que as autoridades ajam sobre as escolhas, desejos e a conduta dos indivíduos de uma forma indireta. A expertise fornece essa distância essencial entre o aparato na forma da lei, das cortes e da polícia e a moldagem das atividades dos cidadãos. Ela obtém seu efeito não através da ameaça da violência ou do constrangimento físico, mas através da persuasão inerente às suas verdades das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece (ROSE, 1988, p. 43).

Ao pensar sobre o governo da subjetividade discutido por Rose (1988), estabelecemos relação com o que Han (2018) discute a respeito da produção do sujeito neoliberal. O filósofo sul-coreano pontua que o sujeito neoliberal de desempenho se caracteriza como o empresário de si mesmo que “explora-se voluntária e apaixonadamente. Fazer de si uma obra de arte é uma aparência bela e enganosa que o regime neoliberal mantém para explorá-lo por inteiro” (HAN, 2018, p. 44). Nesse aspecto, o sistema neoliberal, sem apoderar-se de modo completo do sujeito, “garante que o indivíduo, por si só, haja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação de si e o interprete como liberdade” (HAN, 2018, p. 44).

Imbuídas dos estudos de Rose (1988) e Han (2018), suspeitamos que os sujeitos da contemporaneidade têm sido subjetivados de modo que se (con)formam em “[...] participantes ativos de suas vidas [...] que está ativamente pensando, desejando, sentindo e fazendo, relacionando-se com os outros [...] moldam suas vidas através das escolhas que fazem[...]” (ROSE, 1988, p. 44). Nesse aspecto, observamos que estes sujeitos vêm se constituindo de modos diferentes em relação ao sujeito moderno, sendo posicionados de outros modos e constituídos de outras maneiras, sendo sujeitos cambiantes da sociedade disciplinar.

Um dos estudiosos que empreendeu esforços para compreender a transposição da sociedade disciplinar para a sociedade do controle foi Deleuze. Ao destacar tal transposição, Deleuze (1992) faz referência à crise por que passa a sociedade ao anunciar que: “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento” (DELEUZE, 1992, p. 220). Essa crise diz respeito a todas as instituições de sequestro, tais como família, escola, hospitais, prisões, pois “estão condenadas num prazo mais ou menos longo. Trata-se de apenas gerir sua agonia e ocupar as pessoas até a instalação de novas forças que anunciam as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (DELEUZE, 1992, p. 220).

Ademais, em entrevista a Antonio Negri, Deleuze (1992) faz um contraponto entre a sociedade disciplinar e a sociedade do controle. Baseando-se no pensamento de Foucault, ele afirma que “as sociedades disciplinares são aquilo que deixamos para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades do controle que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992, p. 220). Segue referindo-se às características inerentes a cada sociedade, às maquinarias que as compõem, sejam elas dinâmicas, energéticas ou cibernéticas. Independentemente de qual seja a maquinaria operante, o controle está sempre

presente, e quanto mais os modos de confinamento tornam-se tênues, mais o controle potencializa-se. Nesse sentido, o filósofo pondera que,

a cada tipo de sociedade, evidentemente, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle. Mas as máquinas não explicam nada, é preciso analisar os agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas uma parte. Face às formas próximas de um controle incessante em meio aberto, é possível que os confinamentos mais duros nos pareçam pertencer a um passado delicioso e benevolente (DELEUZE, 1992, p. 220).

A formação da sociedade disciplinar ocorria com a objetivação individual do sujeito na qual cada um era vigia de si e de outrem. Desse modo, o encarceramento era o lugar da disciplina. Por isso, Foucault denomina a escola, bem como as demais instituições que operavam nos moldes de confinamento e vigilância, como instituições de sequestro e captura. Partindo do pensamento deleuziano, pode-se inferir que, ao entrar em crise, a sociedade disciplinar carrega com ela todos os seus inventos, construtos sociais, dentre eles a escola. Torna-se impossível, portanto, dar conta de toda uma gama de multiplicidades inscritas na contemporaneidade com construtos disciplinares dos séculos passados.

Essa crise da escola é pauta das discussões que empreendem Masschelein e Simons (2018). Os estudiosos argumentam que, desde a sua criação, a escola mobiliza diferentes significações a seu respeito, bem como tem em sua origem máculas que a posicionam de modo cambiante: desde “promessa” de um futuro melhor a “culpada por más ações desde o seu início”. Nas palavras dos autores,

embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas: culpada de más ações desde o seu início nas cidades estados – gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega SKHOLÈ -, isto é, tempo livre para o estudo a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a origem arcaica e vigente da época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como “bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 9).

Em efeito, os autores apresentam algumas das concepções sobre a escola que circulam na sociedade: abusa de seu poder, reproduz a desigualdade e desmotiva os jovens. Essas críticas não são atuais, porquanto, já no século passado, conforme destacam, Ivan Illich se posicionou como um crítico da escola - defensor da desescolarização. Para ele, a escola não era necessária, pois aprendia-se mais e melhor fora dela, uma vez que apresentava a falsa ideia de que alguém precisava dela para aprender. Os estudiosos compreendem que a escola é “o lugar onde o mundo se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 9).

Outra perspectiva importante, discutida por esses autores, está atrelada ao fato de que a escola, além de ser concebida com máculas, apresenta-se como uma instituição que “deve” ser corrigida, melhorada e, fundamentalmente, reformada. A esse respeito, argumentam que,

durante uma grande parte da história, os esforços para punir a transgressão da escola foram correccionais: a escola era algo a ser constantemente reformado e melhorado. Era tolerada desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse a um conjunto de ideias fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos [...], mas na época de hoje, de aprendizagem permanente e ambientes (eletrônicos) de

aprendizagem, talvez seja permitido que a escola tenha uma morte tranquila antecipe-se o desaparecimento em razão da sua redundância como uma instituição dolorosamente desatualizada (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 9).

Embora muitas sejam as críticas relacionadas à escola, Masschelein e Simons (2018) acreditam que ela, em seu processo de crise, instaura-se como uma instituição que sinaliza com muita clareza qual é sua função e que, por ser um construto social passível de desaparecimento, pode ser renovada ou reinventada. A escola, segundo eles, oferece “tempo livre”, transformando habilidades e conhecimentos em “bem comum”. Diante do exposto, esses estudiosos sublinham:

Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros, até mesmo parecem abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro [...] a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e habilidades em “bem comum” e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para superar e renovar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 10).

A crise da escola também tem sido pauta nas discussões de Laval (2019, p.15) quando anuncia que “a escola passa por uma crise crônica”. Para o autor, a crise da escola trata-se de “uma crise de legitimidade”, pois a escola pode estar sendo compreendida como “um mito sem utilidade”. Destaca que tanto o viés sociológico quanto político “revelaram a face oculta da escola – seleção social, submissão dos cérebros à ordem estabelecida, até as críticas liberais que a atacaram por sua ineficácia diante do desemprego e da inovação” (LAVAL, 2019, p. 15). Desse modo, discute que a escola tem perdido legitimidade por não estar mais “respaldada pela grande narrativa progressista da escola republicana, que hoje, suspeita-se, não passa de um mito sem utilidade. Na cultura do mercado, a emancipação pelo conhecimento - velha herança do iluminismo – é vista como uma ideia obsoleta” (LAVAL, 2019, p. 15).

Em vista disso, o autor afirma que, numa concepção republicana, a escola constituía-se como um local em que “as tendências dispersivas e anômicas das sociedades ocidentais [...] marcadas pela especialização profissional e pela divergência dos interesses particulares deveriam ser contrabalanceadas” (LAVAL, 2019, p. 19), e cujo intento era formar cidadãos. Assiste-se a uma nova concepção de escola em que é “cada vez mais contestada pelas diferentes formas de privatização e se limita a produzir “capital humano” para manter a competitividade”. A esse respeito, Laval (2019) anuncia que estamos assistindo a uma mutação da escola associada a três tendências indissociáveis, as quais contribuem para a emergência de um novo modelo: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração.

A desinstitucionalização, consoante o autor, relaciona-se ao fato de que a escola é concebida como “produtora de serviços” que toma a escola como “empresa educadora”, à medida em que é administrada “conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em uma ‘organização flexível’” (LAVAL, 2019, p. 23). Por desvalorização, o pesquisador francês compreende a “transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico” (LAVAL, 2019, p. 23). Se antes a escola ocupava-se em contribuir para a emancipação política e o desenvolvimento pessoal, agora é agenciada a operar por meio dos imperativos da “eficiência produtiva e da inserção profissional” (LAVAL, 2019, p. 23).

O terceiro elemento apresentado pelo autor - desintegração - relaciona-se com a inserção de mecanismos de mercado no “funcionamento da escola por intermédio da promoção da ‘escolha da

família', isto é, de uma concepção consumidora da autonomia individual" (LAVAL, 2019, p. 23), fazendo com que o novo modelo de escola se caracterize a partir das demandas que seu público (cliente) sinaliza. Em efeito, suspeitamos que esse novo modelo (re)toma a escola como uma organização pautada pela flexibilidade. Laval (2019) auxilia-nos a pensar sobre essa questão tendo em vista o que enuncia.

Como dizem os especialistas da OCDE, "os empregadores exigem dos trabalhadores que eles não apenas sejam qualificados, mas também mais maleáveis e 'aptos a se capacitar'. Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos (LAVAL, 2019, p. 23).

O excerto permite-nos problematizar tanto a existência da escola quanto do papel que ela pode desempenhar na sociedade que por hora se desenha. Nesse aspecto, suspeitamos que a escola contemporânea tenha tornado-se tão flexível a ponto de que tudo o que a compõe está encharcado de valor econômico. Diferentemente do que Masschelein e Simons discorrem sobre a oferta de "tempos livres", suspeitamos que os "tempos livres" das escolas da contemporaneidade dizem respeito a "tempos produtivos" e "bem comungados" com o valor econômico.

Ao pensar sobre a (re)constituição de uma escola que se instou na modernidade e que, ao tornar-se contemporânea, tem seu papel, de certo modo, (re)configurado sob os moldes econômicos, arriscamo-nos a afirmar que a escola é uma maquinavaria de nossos tempos. Dito de outro modo, a escola, sendo uma maquinaria, conforme discutido por Varela e Álvarez-Úria (1992), vem se constituindo, na contemporaneidade, em uma máquina que está em avaria. É uma máquina que, ao (re)inventar-se, ao configurar-se nos moldes da sociedade contemporânea, não dá mais conta daquilo que se propôs à época em que foi criada.

Se na modernidade, conforme discutido por Varela e Álvarez-Úria (1992), a escola era uma maquinaria, hoje, com a discussões de Sibilía (2012) e outros autores que discutem sobre os novos sujeitos que adentram a escola contemporânea, cujas engrenagens são sobressalentes, compreendemos que há uma avaria nesta instituição. Assim, o termo maquinavaria é uma composição nossa que se embasa nas discussões de Varela e Álvarez-Úria (1992) e Sibilía (2012) e busca retratar o cenário escolar contemporâneo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do tensionamento do conceito maquinaria *escolar*, o presente estudo possibilitou colocar a escola em suspenso para engendrar novos olhares em direção a essa instituição que vem se re(configurando) desde sua emergência até os tempos contemporâneos. Contribuiu, outrossim, para uma compreensão mais acurada sobre o modo com o qual a escola vem operando.

Suspeitamos que a escola contemporânea se constitui em uma maquinavaria tendo em vista que ela tem sido re(configurada) de outras formas, sendo posicionada como valor econômico, distanciando-se assim da *maquinaria escolar* instada na modernidade. Por compreender, a partir dos estudos de Sibilía (2012), que outros são os corpos que adentram as escolas - não mais dóceis - mas sim corpos que confluam para a constituição de "sujeitos capazes de funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial" (SIBILIA, 2012, p, 201) - pensamos a escola como uma máquina que está em avaria, cujas engrenagens estão desajustadas, sobressalentes. Do mesmo modo,

compreendemos a escola com uma maquinavaria não apenas considerando os sujeitos que nela adentram, mas sim, fundamentalmente, o deslocamento/apagamento dos elementos que deram origem à escola, que se traduz hodiernamente nos moldes do mercado.

Diante disso, arriscamo-nos a afirmar que a escola é uma maquinavaria que tem desajustes, engrenagens sobressalentes, peças faltantes e elementos que não fazem mais parte de sua estrutura. Pensando sobre os desajustes entre a escola moderna e a escola contemporânea, utilizamos a expressão maquinavaria por entender que a escola é uma maquinaria que se encontra em avaria. Nesse sentido, o termo *maquinavaria* emerge de uma composição entre *maquinaria* – conceito utilizado por Varela e Álvarez-Uría (1992) para discorrer sobre a escola, e as contribuições de Sibilia (2012), e outros autores, para pensar a escola enquanto uma maquinavaria, ou seja, uma máquina cujas engrenagens sofrem avarias e não estão funcionando de modo sincronizado.

5. REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2012.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. Dissertação (Mestrado) – UNISINOS, São Leopoldo: 2006.

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: DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli. Pátria educadora? uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 128-152, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **A escola na mídia: nada fora do controle**. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre: 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 30-44.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e**

viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre: 2018.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Rio Claro, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, José Alfredo da. Regulação Social e disciplina. In: SCHMIDT, Sará (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45-48.

VEIGA-NETO, José Alfredo da. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p 103-126.

VEIGA-NETO, José Alfredo da; SARAIVA, Karla. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

Submissão: 22/10/2022

Aceito: 08/11/2022