

# ALARGAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA: AS BRUMAS DO NEOLIBERALISMO

## EXPANDING SCHOOL FUNCTIONS: THE MISTS OF NEOLIBERALISM

Guilherme Botelho Chagas<sup>1</sup>  
Kamila Lockmann<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender os efeitos do projeto *Acreditar é investir* e as estratégias efetivadas pelo mesmo na vida dos estudantes jovens. Utilizamos como sustentação os estudos desenvolvidos por Michel Foucault e Alfredo Veiga-Neto e alguns conceitos-ferramenta como governo, biopoder e biopolítica. Realizamos entrevistas semiestruturadas com os funcionários e ex-funcionários da escola e redes de narrativas com os adolescentes que participaram do mesmo. A partir das análises foi possível construir dois eixos para discussão: o primeiro mostra que o referido projeto produz efeitos na escola contemporânea alargando consideravelmente as suas funções; e o segundo evidencia as estratégias operadas pelo projeto no intuito de produzir um sujeito-empresa que desenvolva uma vontade de investir constantemente em si mesmo e em seu capital humano. Assim o projeto funciona como estratégia biopolítica que gerencia possíveis riscos sociais.

**Palavras-chave:** Projeto assistencial. Biopolítica. Governo. Neoliberalismo.

### ABSTRACT

This article aims to understand the effects of the *Acreditar is to invest* project and the strategies implemented by it in the lives of young students. We use as support the studies developed by Michel Foucault and Alfredo Veiga-Neto and some tool concepts such as governance, biopower and biopolitics. We conducted semi-structured interviews with school officials and former

1 Prefeitura Municipal do Rio Grande, RS. Brasil. Mestre em Educação - Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: guilherme.chagas02@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-3487-9979>

2 Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Rio Grande - RS. Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. E-mail: kamila.furg@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>

employees and narration networks with the teenagers who participated in it. Based on the analysis, it was possible to construct two axes for discussion: the first shows that the referred project produces effects in the contemporary school, considerably extending its functions; and the second shows the strategies operated by the project in order to produce a subject-company that develops a desire to constantly invest in itself and its human capital. Thus, the project acts as a biopolitical strategy that manages possible social risks.

*Keywords:* Assistance Project. Biopolitics. Governance. Neoliberalism.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo é o resultado de uma pesquisa de Mestrado que teve como principal objetivo analisar os efeitos que o *Acreditar é Investir* produz na escola, especialmente na vida dos sujeitos jovens participantes do projeto. O Projeto *Acreditar é Investir* acontece no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, que faz parte do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, unidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEXC da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, localizada no município de Rio Grande/RS. O mesmo possibilita experiências de trabalho e aprendizagem para estudantes entre 14 e 18 anos regularmente matriculados na Escola Cidade do Rio Grande. Tais experiências são ofertadas no contra turno escolar e os estudantes podem atuar em diferentes espaços da escola como na informática, na horta, na biblioteca, como auxiliares na vice direção, na rádio ou na Educação Infantil, sempre desenvolvendo atividades que são direcionadas pelos coordenadores de cada espaço. Há também a possibilidade de os jovens atuarem na Universidade, onde os mesmos podem trabalhar na Biblioteca, Institutos, Pró-Reitorias entre outros setores em que houver disponibilidade, também seguindo as orientações de um profissional responsável. O projeto tem reuniões semanais com os estudantes, nas quais se discutem as expectativas, as experiências e as dúvidas com relação ao estágio e ao espaço que estão ocupando.

A presente pesquisa organizou-se em três momentos metodológicos: num primeiro momento foi realizada análise documental, a partir do *site do CAIC/FURG*, o qual dispõe de multiplicidade de arquivos antigos e atuais, tais como os documentos sobre o *Convênio entre CAIC, Prefeitura Municipal do Rio Grande* –

*PMRG e FURG (2011); Regimento Interno (2013); Projeto Político Pedagógico – PPP (2016) e Projeto Ágora: do planejamento à realidade, dois anos de trabalho segundo proposta do PRONAICA (1995)*. Esse primeiro movimento investigativo teve o intuito de compreender em que circunstâncias históricas, sociais e pedagógicas o Projeto *Acreditar é Investir* surgiu, assim como, problematizar seus contextos e objetivos na época e atualmente. Por não haver nenhum documento escrito sobre a criação deste analisamos o Projeto Ágora, dentro do qual o *Projeto Acreditar é Investir* surgiu.

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais que participaram do Projeto, ocupando posições diferentes dentro do mesmo; com a criadora do Projeto, uma assistente social que pensou e executou o mesmo nos anos 1990 com ideais e perspectivas da época; com o primeiro administrador do CAIC, a fim de compreender como se dava o funcionamento do mesmo no início, e com a ex-diretora do CAIC, que acompanhou durante alguns anos seu andamento e suas reestruturações.

Com o intuito de perceber os impactos desse projeto na vida dos estudantes jovens do CAIC, num terceiro momento, foi utilizada a investigação narrativa como procedimento metodológico. Tal procedimento pode ser compreendido como

[...] uma possibilidade para que os sujeitos envolvidos na pesquisa, como também para os pesquisadores/as, compartilhem histórias num processo de (re)construção e (re)organização das experiências vividas que compõem a trama das relações – que envolvem os sujeitos e os constituem – inventando e fabricando histórias narradas (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p.77).

Dessa forma, a escolha desta ação metodológica se deu a partir da possibilidade de realizar encontros com os estudantes que participavam na condição de bolsistas e que ocupavam posições diferentes dentro do projeto *Acreditar é Investir*, construindo um momento de partilha de suas histórias e memórias referentes ao projeto. Os encontros foram quinzenais, ocorrendo no segundo semestre de 2018 e se constituindo em momentos de diálogo sobre as perspectivas e os entendimentos dos estudantes acerca do projeto e dos efeitos que as ações do mesmo produzem em suas vidas. Nos encontros com os jovens foram oportunizados diferentes momentos

para que pudessem narrar suas vivências no projeto, utilizando para isso uma rede de narrações que envolveu: escritas autobiográficas, diários, vídeos, desenhos, cartas, fotografias, etc... Sendo assim, a produção de dados, segundo Ribeiro e Ávila (2013), pode se dar por meio de uma *rede de narrações*, que pode envolver "(...) entrevistas, notas de diários, escritas autobiográficas e biográficas, contar histórias, escritas de cartas, fotografias, histórias de vida, entre outras" (p.77).

Assim, a partir dessas compreensões e das relações que precisamos estabelecer com os outros no decorrer da investigação, tomamos alguns cuidados éticos<sup>3</sup> para o desenvolvimento da pesquisa, tais como a utilização de termos que explicitassem os objetivos, consentimentos e respaldos legais acerca das funções dos pesquisadores e dos participantes desta pesquisa. Portanto, utilizamos um termo de consentimento institucional e uma autorização para utilização do nome do CAIC e termos de consentimento individual para as pessoas envolvidas. Além desses cuidados, estabelecemos com os sujeitos e com a instituição o compromisso de dar retorno sobre o que for produzido, pois compreendemos que este movimento é fundamental por parte dos pesquisadores, por considerar os sujeitos envolvidos na pesquisa e suas contribuições durante a participação na mesma.

Entre os eixos analíticos construídos na pesquisa, foi possível problematizar acerca do alargamento das funções da escola, suas estratégias, presentes no Projeto Assistencial *Acreditar é Investir* desenvolvidas sobre os estudantes do Ensino Fundamental. Tais estratégias articulam-se a princípios de uma racionalidade neoliberal que visa a produção de um sujeito que seja capaz de gerenciar sua própria vida, desenvolvendo o desejo de entrar, permanecer e, caso saia, retornar ao jogo econômico, se tornando cada vez mais competitivo com os outros e consigo mesmo.

## **IMPERATIVO DA INCLUSÃO: GERENCIAMENTO EFICIENTE DA VIDA E DA ESCOLA**

[...] a inclusão ocupa lugar de imperativo de Estado. Imperativo porque o Estado toma a inclusão como um

---

3 Não há projeto cadastrado no Comitê de Ética da instituição, pois na mesma não há obrigatoriedade para as pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação. No entanto, utilizamos termos de consentimento com os participantes e instituições, nos respaldando legalmente para o desenvolvimento da pesquisa.

princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde, compatível com seu nível e sua rede de relações, pressupõe fazer investimentos para que a situação presente de pobreza absoluta, de falta de educação básica e de saúde, talvez se modifique em curto e médio prazos. De igual modo, pressupõe fazer investimentos para que a situação daqueles já beneficiados por uma cultura econômica e social local e global permaneça em condições de empreendimento em suas redes de relações. (LOPES et al, 2010, p. 6)

**Entender a inclusão como imperativo de Estado é compreender que ela se impõe como uma regra de conduta que deve ser seguida por todos sem questionamento. Ela constitui-se numa verdade que ela aciona um conjunto de estratégias, vinculadas aos mais diversos campos de saber e de poder, para agir sobre os sujeitos com o intuito de conduzir suas formas de vidas de determinados modos. Entre tais estratégias encontram-se os projetos ou programas assistenciais, muitos dos quais funcionam por dentro das escolas com o intuito de incluir a todos, sejam os sujeitos vulneráveis social e economicamente, sejam os deficientes, ou ainda aqueles com distorção idade/série, com dificuldades de aprendizagem, de socialização etc... Dessa forma, partimos do entendimento de que os projetos sociais e assistenciais são potentes estratégias de inclusão social, além de se efetivarem como um dos meios mais produtivos de controle da vida das pessoas que necessitam destes projetos. São econômicos, pois criam a possibilidade de gerenciar todos os tipos de sujeitos em um mesmo espaço, bastando para isso que todos desenvolvam o respeito à diversidade, à autonomia, ao companheirismo e ao cuidado com o outro.**

**Além de se pautarem no imperativo da inclusão para se efetivarem, tais projetos sustentam-se em dois dispositivos que vemos funcionar na sociedade atual. São eles o dispositivo da seguridade e o dispositivo da intersetorialidade. O conceito de dispositivo é tomado neste texto a partir das compreensões de Michel Foucault, quando o define como:**

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [O dispositivo pode ser entendido também] como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência histórica. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2006, p. 244).

**Dessa forma, os discursos e os dispositivos estão diretamente ligados, pois ao capturar os sujeitos não são apenas os corpos alvo de tal ação, mas os pensamentos e os modos de vida, que são modulados de acordo com as perspectivas e os objetivos que se quer alcançar com a população. Os dispositivos são meios eficazes de governo e estão por toda a sociedade, nos capturando e nos assujeitando de diferentes maneiras, em diferentes espaços. No curso *Segurança, Território e População*, Foucault fez uma comparação entre os mecanismos disciplinares e o dispositivo de seguridade, a fim de analisar o problema da escassez e mostrar alguns traços gerais do dispositivo de seguridade, assim ele destaca que:**

O mecanismo disciplinar codifica de forma permanente o permitido e o proibido ou, melhor dito, o obrigatório e o proibido. O ponto ao qual se aplica o mecanismo disciplinar, então, não é tanto o que não se deve fazer, mas o que se deve fazer. *No dispositivo de seguridade, trata-se justamente de não adotar nem o ponto de vista do que se impede nem o ponto de vista do que é obrigatório, e tomar, ao contrário, a distância suficiente para poder captar o ponto de onde as coisas vão se produzir, sejam desejáveis ou indesejáveis.* Em resumo, intentar-se-á apreendê-las no nível de sua natureza ou, melhor dito, no plano de sua realidade efetiva. E o

mecanismo de seguridade vai funcionar a partir dessa realidade, ao tratar de utilizá-la como ponto de apoio e fazê-la atuar, fazer atuar seus elementos em relação recíproca (FOUCAULT, 2008b, p. 68, 69) [Grifos meus].

**Embora o autor faça uma discussão a respeito da situação econômica da escassez nos séculos XVII e XVIII, compreendemos que sua explicação auxilia a pensar sobre o dispositivo de seguridade e o seu funcionamento no tecido social. Nesse sentido o autor salienta que:**

A lei proíbe, a disciplina prescreve e a seguridade, sem proibir nem prescrever, e ainda que eventualmente se dê alguns instrumentos vinculados com a interdição e a prescrição, tem a função essencial de responder a uma realidade de tal maneira que a resposta a anule: a anule, a limite, a freie ou a regule. Esta regulação no elemento da realidade é, creio, o fundamental nos dispositivos de seguridade (FOUCAULT, 2008b, p. 69).

**Portanto, compreendemos que o dispositivo da seguridade visa governar as condutas por meio da liberdade, seja para prevenir riscos futuros, seja para desenvolver quaisquer outros objetivos que venham a ser interessantes para o dispositivo. Nesse sentido, não entendemos que o projeto *Acreditar é Investir* constitua um dispositivo em si, mas que ele é acionado por pelo menos dois dispositivos: o da seguridade, já discutido anteriormente, e o da intersetorialidade. Esse último fica visível no projeto *Acreditar é Investir* uma vez que este aciona diferentes áreas tais como educação, saúde e assistência social. De acordo com Santaiana (2015, p. 16):**

[...] o dispositivo de intersetorialidade permite a constituição de uma subjetividade preventiva, na qual ele opera meios de assujeitamento dos sujeitos da educação e por meio das práticas intersetoriais e, os liga a uma verdade sobre a Educação e como ela pode prevenir riscos presentes e futuro.

**Nesse sentido, “[...] penso que o dispositivo de intersetorialidade também esteja se vinculando, se retroalimentando, das relações de força, constituídas nas relações de poder e saber, que são por sua vez produzidas visando o governo da conduta dos outros” (SANTAIANA,**

2015, p. 105). Por meio da intersetorialidade é possível governar mais e melhor, economizando em um único espaço muitas formas de conhecer e atuar sobre a vida dos sujeitos que são desviantes e dos que podem vir a se tornar. Nesse sentido,

[...] acredito que vários elementos heterogêneos se articularam: normativas, prescrições pedagógicas, compromissos internacionais, manuais didáticos, resoluções, leis, planejamentos gerenciais, elementos já citados anteriormente. Tais elementos, potencializados pelas relações de poder e saber, vêm configurar o que, contemporaneamente, chamo de dispositivo de intersetorialidade (...) (SANTAIANA, 2015, p. 45).

Trata-se, portanto, de uma subjetividade moldada ao tempo neoliberal, que regulamenta modos de viver e prevenir riscos presentes e futuros por meio da educação. Atua ainda na produção de discursos sobre a educação e que colocam os sujeitos em situação de aprendentes permanentes, responsáveis por suas próprias escolhas e caminhos.

Numa sociedade onde os dispositivos da seguridade e da intersetorialidade funcionam de forma articulada, a escola é convocada como uma instância de intervenção e investimento em diferentes aspectos da vida para governar a população. São esses dispositivos que acionam a escola, permitem a criação de projetos como o *Acreditar é Investir* e com isso ampliam as funções dessa instituição.

O projeto *Acreditar é Investir* é uma engrenagem desse dispositivo utilizada para governar os sujeitos e a população de forma mais eficaz, funcionando como uma estratégia biopolítica, pois inclui os sujeitos para gerenciar os riscos que eles produzem. Essa ideia de gerenciamento dos riscos produzidos por diferentes instâncias da vida, fica bastante explícita nos excertos a seguir:

(...) o *Acreditar é Investir* surgiu por um olhar diferente sobre aqueles meninos, até visando dar para eles uma inclusão, um mundo diferente. Eles se achavam pertencentes só àquela vila, àquele CAIC e a universidade era um mundo intransponível e o objetivo era justamente proporcionar a eles esse pulo independente de nota, de condição social, de comportamento. Era um olhar assim de potencialidade (Alfa, 2018).

Ao mesmo tempo não adiantava a gente falar que acreditava e a gente não investisse neles pra mudar, né? Porque ninguém muda sozinho, se não tem (...) um suporte e que invista na, daí a ideia do investir né? Que invista na capacidade dele, capacidade que às vezes nem essas crianças sabiam que tinham, né? Eles foram se descobrir também aí (Beta, 2018).

[...] garantir o acesso à escola. Fazer com que os alunos não deixassem de ir à escola para catar latinha, pra catar garrafa pet, pra trabalhar na carroça com o pai e com a mãe, pra sair pra pedir coisas na rua. Sempre me pareceu muito isso: conseguir uma contribuição financeira para que eles tivessem condições econômicas de permanecer na escola (Delta, 2018).

**Inclusão, investimento e gerenciamento andam juntos nesses discursos que falam sobre o projeto *Acreditar é Investir*. Vemos como tal projeto é acionado constituindo-se numa instância de investimento e de gerenciamento da vida dos sujeitos jovens “vulneráveis”, que opera por meio da educação, mais especificamente, da escola. Dentro das escolas, os projetos sociais e assistenciais proporcionam diferentes atividades e espaços que objetivam a inclusão dos sujeitos com o intuito de resolver ou atenuar suas demandas sociais, econômicas, culturais, entre tantas outras, atuando então no gerenciamento de riscos futuros. É nesse bojo que visualizamos o alargamento das funções conferidas à escola. “Essa ampliação de funções é produzida sobretudo pelas políticas de inclusão escolar e social que atribuem à escola uma variedade de responsabilidades que extrapolam o campo pedagógico” (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2017, p.96).**

De acordo com as autoras, a escola torna-se *elástica* dando conta de experiências culturais, esportivas e desenvolvendo ações que protejam crianças e jovens das situações de violência e pobreza geralmente vivenciadas, o que extrapola o campo pedagógico. Nesse sentido: “O alargamento das funções da escola tem vários pontos de sustentação. Um desses pontos têm sido as políticas inclusivas. Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços, entre outros aspectos” (TRAVERSINI; LOCKMANN, 2017, p. 101). Todas essas práticas vão contribuindo para o alargamento das funções da escola, transbordando suas relações com o ensino, com os conhecimentos e com os aprendizados próprios do meio escolar, tal como é possível visualizar a seguir:

[...] poder vivenciar a escola para além da sala de aula e enxergar essa multiplicidade de fazeres, desde a relação da cozinha, da relação com a limpeza, da relação do recreio, do atendimento às famílias faz esses estudantes pensarem a escola de outra forma e acho que fundamentalmente assim ou principalmente a relação deles com responsabilidade (...) (Delta, 2018).

As famílias participavam de reuniões de avaliação do projeto, de dois em dois meses. Geralmente fazia no início do ano quando abria, depois fazia de dois em dois meses até o final (Beta, 2018).

(...) a ideia de quebrar o ciclo vicioso do mundo daquelas comunidades, da pobreza mesmo, né? Que era: eu só vou estudar, porque daqui a pouco eu já tenho que sair pra trabalhar e aí eu vou ser pedreiro, eu vou beber, vou bater na mulher, vou ser carroceiro que nem o meu pai, porque é esse o meu mundo. E as pessoas acreditavam que era esse o mundo, né? (Beta, 2018)

As diversas áreas (saúde, cultura, comunidade, trabalho, esporte) de atuação do *Ágora* terão como ponto de convergência a Educação, entendida como processo global de formação do sujeito, preparando para o exercício qualificado da cidadania e do trabalho (FURG, 1995, p. 06).

(...) desenvolver experiências que possibilitem aos alunos, mantendo-se em sala de aula, realizarem sua profissionalização em lugares propícios ao seu desenvolvimento ético-moral (FURG, 1995, p. 10).

**Durante as análises realizadas foi possível perceber que o projeto *Acreditar é Investir* produz efeitos na escola e vice-versa, como demonstrado nos excertos acima. Percebe-se que os conhecimentos desenvolvidos pela escola na Contemporaneidade necessitam dar conta de uma imensa gama de habilidades e competências que extrapolam a produção de conhecimentos escolares e culminam no que *Nóvoa (2009)* denominou como sendo um *transbordamento* das funções da escola. De acordo com o autor, a escola teve seu desenvolvimento marcado “[...] por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante transbordamento que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (*NÓVOA, 2009, p. 50*). A escola acaba responsável por questões que vão para além daquelas consideradas pedagógicas e, além de ensinar, passa a dar conta de questões sociais, ambientais, familiares, financeiras e emocionais.**

O projeto aqui analisado além de estar intrinsecamente relacionado com as atividades pedagógicas vai muito além disso, pois amplia o tempo institucionalizado dos estudantes, preocupa-se com a inserção dos mesmos no mundo do trabalho, oferece um retorno financeiro e gerencia também suas famílias. Ou seja, existe um acompanhamento dos sujeitos que participam, estendendo às suas famílias e às realidades que vivenciam, utilizando a escola como meio institucional para o governo da população que está dentro e fora dela.

Essa escola flexível vai ao encontro da racionalidade neoliberal, que também busca sujeitos adaptáveis e flexíveis às diversas situações. A relação do Projeto *Acreditar é Investir* com o neoliberalismo se dá sobretudo a partir da produção de sujeitos que possam gerenciar suas próprias vidas e os riscos da sua existência. Para tanto, o Projeto atua conduzindo as condutas desses jovens e mostrando modos de vida, que na maioria das vezes são muito diferentes dos vivenciados fora da instituição escolar. Esse modo de vida invade o mais íntimo de cada sujeito, fazendo-os acreditar que este é o único ou mais correto e colocando-os no jogo do neoliberalismo e da concorrência. Tal jogo perpassa suas vidas dentro e fora da instituição escolar, o que acaba por constituir, ou pelo menos iniciar a constituição, de um sujeito que tem o neoliberalismo inscrito em si mesmo.

Nesse sentido, ao comparar o neoliberalismo com as brumas das ondas de uma praia nos remetemos às sensações e aos efeitos que a mesma pode causar. As brumas das ondas são diversas em suas formas, texturas e cores parecendo apagam-se, dissiparem-se quando tocam a nossa pele, no entanto, elas ficam inscritas em nós, não desaparecem por completo. As brumas são insidiosas, sedutoras e nos capturam, de certa forma, passamos a fazer parte delas e elas de nós, pois elas se inscrevem em nosso corpo, em nossa alma, em nossa mente. As brumas também podem ser comparadas ao poder e, nesse sentido, penso que é um refinamento do poder e do neoliberalismo, um refinamento das malhas do poder para as *brumas do poder*.

De acordo com os materiais analisados, fica evidente que todas as áreas devem convergir para a educação, transbordando os limites da mesma e extrapolando as funções pedagógicas que criam diferentes possibilidades. A fim de exemplificar esse alargamento

ou transbordamento na área da educação, apresentamos a figura abaixo:

Figura 1 – Alargamento das funções da escola



Fonte: Figura elaborada pelo autor.

Assim, o projeto *Acreditar é Investir*, por meio dos dispositivos de intersetorialidade e da seguridade, acaba por alargar as funções da escola e se torna eficaz na condução das condutas daqueles que estão dentro e fora do projeto, pois investe na captura desses sujeitos e dos comportamentos que são e que poderão ser produzidos por eles. Entendemos que na sociedade de segurança existe certa tolerância, certo pluralismo, considerando alguns comportamentos diferentes e até desviantes, o que foi possível observar claramente operando no projeto, que regula os comportamentos, mas tolera grande parte deles a fim de que possam continuar atuando como exemplo do que deve ou não ser realizado, dito e não dito. Com relação ao meio em que o projeto se desenvolve, é possível compreender que existe a necessidade de oportunizar a vivência em outros espaços, para que os sujeitos possam circular dentro e fora da escola e buscando comportamentos adequados para cada espaço. Dessa forma, é importante lembrar que:

Os dispositivos de segurança trabalham, fabricam, organizam, acondicionam um meio. [...] O meio será então o âmbito no qual se dá a circulação. É um conjunto de dados naturais [...] e um conjunto de dados artificiais, aglomeração de indivíduos, aglomeração de casas, etc. [...] Através do meio aponta-se, portanto, a esse fenômeno de circulação das causas e dos efeitos. E o meio aparece por último como um campo de intervenção onde, em vez de afetar aos indivíduos como um conjunto de sujeitos de direito capazes de ações voluntárias [...], tratar-se-á de afetar, precisamente, a uma população (FOUCAULT, 2008b, p. 41).

**Esse meio, no qual o projeto se desenvolve, é fabricado levando em consideração os diferentes espaços que podem ser ocupados pelos sujeitos, ampliando o círculo social e os tipos de comportamentos aceitos ou não em cada lugar. A escola Contemporânea precisa cuidar da saúde, do social e por fim, se der tempo, do pedagógico, afogando sua função principal e se configurando em um espaço privilegiado de investimento em capital humano. Para Schultz, economista que formulou a ideia de capital humano, a educação**

[...] é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. [...]. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano* (1973, p. 79). [Grifos do original].

**Este investimento incessante leva ao que Ambrósio (2018) denomina como sendo o *empresariamento da vida*, no qual cada sujeito é entendido como uma empresa individual, que precisa receber investimentos até que possa se gerenciar sozinha. Para se gerenciar sozinha uma empresa necessita saber como se comportar diante do mercado e quais investimentos são mais lucrativos e interessantes para seu crescimento, é preciso que haja uma *vontade investir* cada vez mais e melhor para se manter forte no mercado.**

## EMPRESARIAMENTO DA VIDA E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS QUE POSSAM GERENCIAR OS RISCOS DA SUA PRÓPRIA EXISTÊNCIA

Nessa seção discutiremos acerca do Projeto *Acreditar é Investir* e os meios que o mesmo utiliza para incitar nesses sujeitos uma *vontade de investir* cada vez mais em si mesmos. Ao participar do Projeto esses sujeitos jovens se percebem em outra posição, como dizem os entrevistados. Posição essa que cobra o cumprimento de regras, posturas e comportamentos, dentre os quais a vontade de ser diferente do que se é e buscar oportunidades igualmente diferentes do que se procura.

Por isso trazemos a noção de *vontade de investir*, a qual entendemos que se torna *dizível* por ser vivenciada por todos os sujeitos nesta racionalidade neoliberal, nos tornando mais autogovernáveis. De forma geral, tal noção diz respeito à imanente forma de ver lucro e oportunidade em todas as situações e pessoas possíveis, descartando as que não são possíveis, as que não nos creditem algo e esvaziando o contato humano e outras estesias<sup>4</sup> possíveis. Dessa forma vemos pessoas como clientes, inclusive nós mesmos, com potencial de fazer mais, ganhar mais, estudar mais, trabalhar mais, enfim, morrer cada vez mais. A *vontade de investir* não diz respeito somente ao campo econômico, não se envolve apenas com números, moedas, cédulas, mas com corpos, mentes e almas e talvez de forma mais insidiosa e eficaz.

Aliadas a essa *vontade* vêm a majoração do crédito, do estudo, das necessidades de ser positivo e feliz em tempo integral, flexível, ter competências emocionais, físicas e psíquicas que são capazes de transformar o ser humano em capital potente, como já vimos anteriormente, capital humano. O sujeito é a própria empresa e precisa governar-se a si mesmo de acordo com o regime neoliberal vigente, para talvez poder governar e concorrer com os outros. Assim, essa vontade infinita é como uma lei enunciando que “quanto mais nós bebemos, mais temos sede, mais produzimos, mais queremos produzir, mais consumimos, mais queremos consumir e mais acumulamos, mais queremos acumular” (LAZZARATO, 2017, p. 135).

---

4 De acordo com o Dicionário Michaelis estesia é a “Faculdade ou capacidade de perceber sensações; sensibilidade” (2018).

(...) eu sempre percebi que os colegas olham diferente pra quem tem uma bolsa e pra quem tá na situação de aprendiz, né. E eles esperam algo diferente, porque ele tem, ele pisa um outro lugar que o aluno regular, que não é do Acreditar, pisa. Eles têm acesso a outros espaços, que o aluno regular não tem, eles têm um recurso financeiro que cai na conta no final do mês, que os outros não têm. Eles fazem uma viagem às vezes, uma confraternização. Então realmente eles estão num outro lugar (Delta, 2018).

[...] vocês sabem que vocês são assim, visados. Todo mundo quer a vaga de vocês. Então vocês têm essa responsabilidade de retribuir, de valorizar. Então os próprios professores chamavam: olha, fulano de tal não tá legal. Não precisa tirar dez, mas tu tem que estar na média. Melhoravam muito, até a disciplina na sala de aula, aquela coisa de ficar jogando bolinha, estavam no Acreditar. E era uma coisa, porque eles próprios eram os fiscais, né? (Alfa, 2018) [Grifos meus].

Então, com certeza, a gente sempre tentou estimular neles e fazer eles entenderem que existe uma relação do estudante e existe uma relação do estudante-bolsista. E o estudante-bolsista ele é diferente do só o estudante, tem coisas que só o estudante faz que são toleráveis e tem coisas que o estudante-bolsista faz que não é tolerável, porque ele tem alguns acessos que os outros não têm (Delta, 2018) [Grifos meus].

Agora eu me formo esse ano e eu quero mudar a minha vida. O projeto pra mim ele é uma porta, que eu posso ir adiante depois dele ou até ficar nele. O meu tio que participou pegou de motorista da FURG quando ficou mais velho. Quem sabe eu não consigo? (E3, 2018).

**Os acessos relatados por Delta dizem respeito ao retorno financeiro que os estudantes recebem e a possibilidade de ocupar espaços que os outros estudantes não podem ocupar, ou seja, em contrapartida é esperado que os mesmos entrem na lógica do mundo do trabalho, que ajam de acordo com as regras estabelecidas, se submetem, que sejam sujeitos dóceis, flexíveis e respondam de forma positiva ao investimento que está sendo feito neles. Espera-se que eles possam desenvolver uma vontade de investir em si mesmos, para que quando o projeto acabe eles possam então continuar investindo em sim, em outros espaços que venham ocupar.**

**Investe em ti mesmo incessantemente, tal é a ordem vigente atualmente, pois o importante mesmo é buscar novos e diferentes**

meios de investimento, amparando-se no discurso de que se busca uma vida melhor, mais feliz e prazerosa para si e para os outros. Para tanto, dentro dessa lógica do investimento, a educação assume um papel central, como estratégia utilizada para investir no humano, nas habilidades e competências do sujeito. Isso nos leva a fazer relação com o objeto de estudo desta pesquisa, um projeto educacional que se sustenta nessa *vontade de investir* e que inculca nos sujeitos jovens essa busca incessante por investimentos diversos em suas vidas.

Foucault, no curso intitulado *Em defesa da sociedade* (1999), ao falar do biopoder, apresenta um deslocamento entre um poder no qual o soberano podia *fazer morrer e deixar viver*, decidindo quem morre e por que morre, para outro que tomando a vida como objeto se traduz em um poder de *fazer viver e deixar morrer*, potencializando a vida biológica de diversas formas. Trata-se do deslocamento do que Foucault denominou poder soberano para o biopoder, um poder sobre a vida. Porém, entendemos que atualmente não basta simplesmente fazer viver o biológico, é preciso fazer mais e investir em si, melhorar suas capacidades, habilidades e competências. Podemos dizer então que temos um outro deslocamento do *fazer morrer*, para o *fazer viver* e agora para um *fazer investir*.

Talvez a racionalidade atual seja *fazer investir e deixar morrer*, pois as vidas se tornaram investimentos acima de qualquer outra coisa e os sujeitos são convocados a potencializar esses investimentos cada vez mais. Portanto, entendemos como fator central dentro dessa racionalidade neoliberal a lógica do investimento como aquilo que requer um retorno futuro, que está ainda por vir e, por isso, acredita-se que por meio desses investimentos gerenciam-se riscos futuros, ou seja, previnem-se riscos futuros.

De acordo com Saraiva (2013), numa racionalidade neoliberal há uma privatização dos riscos, ou seja, uma centralização da responsabilidade de gerenciamento dos riscos no sujeito. Entendo que essa *vontade de investir* também carrega em si um processo de individualização, corroborando com o "(...) imperativo de que cada sujeito deva tornar-se gestor de seus riscos, sendo necessário conhecê-los e ter competência para lidar com eles" (SARAIVA, 2013, p. 176).

A *vontade de investir* se dá na centralização do indivíduo, que é responsabilizado por suas escolhas, seus ganhos, suas perdas e seus investimentos. Assim, existe uma forte individualização que é

reforçada pelos mecanismos de concorrência que estão presentes por toda a sociedade. Não só é necessário investir mais e melhor, como é necessário investir mais e melhor do que os outros, que são tidos então como concorrentes. De acordo com Lazzarato:

O neoliberalismo tem uma maneira muito particular de dobrar a “relação a si mesmo” (a produção do sujeito e do indivíduo), levando-a ao seu paroxismo. Ela se manifesta de maneira exemplar no “capital humano” (o “empreendedor de si”), que é a completa realização da sujeição, pois fazendo da pessoa um capital, ele exacerba o individualismo, ao mesmo tempo que impõe avalia-lo e medi-lo a partir da lógica dos ganhos e perdas, da oferta e da demanda, e do investimento (em formação, seguros individuais etc.) e da sua rentabilidade (2017, p. 174).

Dessa forma, entendemos que o projeto atua sustentado por algumas verdades neoliberais e por meio do governo dos sujeitos que agem em dois eixos distintos, mas articulados entre si. Essa *vontade de investir* opera tanto no eixo do governo político, a partir do qual os sujeitos são governados por outros, quanto no eixo do governo ético, onde cada sujeito, a partir de processos de subjetivação, age e opera sobre si mesmo. Concordamos com Lockmann (2013) quando a mesma diz que podemos falar em um *governo político-ético*, que são duas formas de governo que atuam ao mesmo tempo, conjuntamente, ocorrendo apenas mudanças de ênfases, assim:

O que podemos visualizar são ênfases diferentes, que ora pendem mais para o lado esquerdo da expressão (*governo político-ético*), ora pendem mais para o lado direito (*governo político-ético*). Sendo assim, a condução da conduta de si e dos outros não acontece de maneira distinta; é uma via de mão dupla. A relação consigo deriva da relação com os outros. É como se as relações com os outros se dobrassem, deixando surgir uma relação consigo. Portanto, *governo político-ético* (via do político ao ético) e *governo político-ético* (via do ético ao político) (LOCKMANN, 2013. p. 63).

Nesse sentido, compreendemos que o projeto *Acreditar é Investir* opera como um tipo de inclusão Contemporânea que coloca os sujeitos no jogo dessa *vontade de investir* e que os convoca a reestruturar seus comportamentos sociais e escolares, por meio de um governo político-ético que ora desenvolve ações que uns exercem sobre os outros, (práticas de vigilância, de acompanhamento dos alunos, conselhos dos supervisores do projeto entre outros), quanto convoca o próprio sujeito a acreditar no projeto, a subjetivar seus princípios e a governar a si mesmo. Compreendemos que tanto essa *vontade de investir*, quanto essa operação de governo político-ético parece mobilizar a atuação do projeto que analisamos, o qual se sustenta nos dispositivos de seguridade e de intersetorialidade, sendo constantemente acionado pelo imperativo da inclusão.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as estratégias desenvolvidas pelo Projeto *Acreditar é Investir* potencializam o alargamento das funções da escola, que passa a tomar para si responsabilidades que vão muito além do ensinar e aprender. A escola acaba por formar o sujeito-empresa, que necessita investir constantemente em si mesmo, de forma produtiva para entrar e permanecer no jogo neoliberal. Essas mudanças e vivências que atingem o mais íntimo de cada sujeito-empresa vão na contramão de uma vivência escolar criativa e potencializadora, que pode ser alcançada por meio de práticas educativas que coloquem em suspensão a realidade vivida e deem espaço para outros modos de vida possíveis. No lugar disso, entendemos que tal projeto, sustentado pelos dispositivos da seguridade e da intersetorialidade e ancorado no imperativo da inclusão, opera agindo por meio de investimentos sobre os sujeitos jovens, os quais tem o intuito de condiz, moldar e controlar suas formas de ser e estar no mundo gerenciando possíveis riscos que sua existência pode causar a si e aos demais.

Para isso, tal projeto contribui para o alargamento das funções da escola, incidindo sobre suas ações, sobre o currículo, sobre a organização do tempo e sobre seus objetivos que além de pedagógicos, passam a ser sociais, econômicos e assistenciais. Argumentamos, assim como Noguera-Ramirez (2013, p. 12), que “[...] como pedagogos, como educadores, como professores, como

adultos, não podemos renunciar ao educar e ao ensinar, justamente pelo futuro, pelo novo, pelo que virá”. Por isso, o espaço pedagógico de ensinar e aprender na escola precisa ser resistente, para que novos mundos, novas vidas sejam possíveis, por meio do que será ensinado e aprendido, do que será criado e do que será modificado.

## REFERÊNCIAS

AMBRÓZIO, A. **Empresariamento da vida**: a função do discurso gerencialista nos processos de subjetivação inerentes à governamentalidade neoliberal. 1 ed. Curitiba: Appris, 211 p., 2018.

CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. 2016. Disponível em: <<http://www.caic.furg.br/index.php/pt/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. **Site Acontece no CAIC**. Disponível em: <<http://www.caic.furg.br/index.php/pt/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. **Regimento Interno**. 2013. Disponível em: <<http://www.caic.furg.br/index.php/pt/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 174 p., 2006.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 452 p., 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: Curso no Collège de France (1977 – 1978). São Paulo: Martin Fontes, 295 p., 2008b.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. **Projeto Ágora**: do planejamento à realidade, dois anos de trabalho segundo proposta do PRONAICA, 1995. Disponível em: <<http://www.caic.furg.br/index.php/pt/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LAZZARATO, M. **O Governo do Homem Endividado**. São Paulo, SP: n-1 edições, 240 p., 2017.

LOCKMANN, K. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 317 p., 2013.

LOCKMANN, K. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (Org.) – Rio Grande: Editora da FURG, p. 41-51, 2013.

LOPES, M. C.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. D.; KLAUS, V. **Inclusão e Biopolítica**. Cadernos IHU Ideias. Ano 8, nº 144, 36 p., 2010.

LOPES, M C; RECH, T L. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**. (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

MICHAELIS, Dicionário. Verbetes estesia. **Dicionário Moderno Português Brasileiro Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estesia/>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. Crisis de la Educación como Crisis de Gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. In: **Coloquio Latinoamericano del Biopolítica**, IV, Bogotá, p. 43-60, 2013. Revista Colombiana de Educación, N.º 65. Bogotá, Colombia. Artículos teóricos.

<https://doi.org/10.17227/01203916.65rce43.60>

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 96 p., 2009.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós- críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 23-45., 2012.

PMRG, Prefeitura Municipal do Rio Grande; FURG, Universidade Federal do Rio Grande – FURG; CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. **Convênio de Funcionamento estabelecido entre a Universidade Federal do Rio Grande e a Prefeitura Municipal do Rio Grande nº 005/06**. 05 p., 2011.

PMRG, Prefeitura Municipal do Rio Grande. **Criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande**. Decreto 6.524, de 07 de julho de 1994, sob o parecer CEE1004/95 datado de 31 de outubro de 1995.

RÊCH, T. L. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 259 p., 2015.

RIBEIRO, P. R. C.; ÁVILA, D. A. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (Org.) – Rio Grande: Editora da FURG, p. 69-78, 2013.

SANTAIANA, R. S. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 188 p., 2015.

SARAIVA, K. Educando para viver sem riscos. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 168-179, maio/ago. 2013.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 250 p., 1973.

SILVEIRA, R. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 119-142, 2002.

TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. O alargamento das funções da escola contemporânea e os processos de in/exclusão. In: CARVALHO, R. S. de (org.); CAMOZZATO, V. C. (org.). **Educação, escola e cultura contemporânea: perspectivas investigativas**. Curitiba: InterSaberes, p. 121-142, 2017.

Submetido em 04 de fevereiro de 2021

Aceito em 16 de fevereiro de 2021

Publicado em 22 de março de 2021

