ISSN 0100-3143

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.34 n.2

hamo de governamentalidade ao encontro entre as técnologias de dominação exercidas sobre os outros e a
ologias do eu. [...] eu me interesso, cada vez mais, na interação que se opera entre cada um e os demais e nas té

GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO

MAI/AGO 2009

Educação & Realidade

v. 34, n.2, mai/ago 2009

publicação quadrimestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: *Carlos Alexandre Netto*

Faculdade de Educação

Diretor: *Johannes Doll*

Editor-Chefe - *Luís Armando Gandin*

Editores Associados - *Simone Moschen Rickes e Gilberto Icle*

Conselho Editorial

Membros Internacionais: *Ana Amélia Amorim Carvalho – Universidade do Minho, Portugal; António Nóvoa – Universidade de Lisboa, Portugal; Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra, Portugal; Carlos Skliar – FLACSO, Argentina; Daniel Schugurensky – OISE, University of Toronto, Canadá; Gary Anderson – New York University, Estados Unidos; George Yudice – New York University, Estados Unidos; Gustavo Fischman – Arizona State University, Estados Unidos; Jorge Ramos do Ó – Universidade de Lisboa, Portugal; Jurjo Torres Santomé – Universidade da Coruña, Espanha; Inés Dussel – FLACSO, Argentina; Lesley Bartlett – Teachers College - Columbia University, Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento – Universidade do Minho, Portugal; Stephen Ball – Institute of Education – University of London, Reino Unido; Tristan McCowan – Institute of Education - University of London, Reino Unido.*

Membros Nacionais: *Alice Ribeiro Casemiro Lopes – UFRJ; Ana Luiza Smolka UNICAMP; Ana Mae Barbosa – USP; Anna Maria Pessoa de Carvalho – USP; Antonio Flavio Moreira – Universidade Católica de Petrópolis; Antonio Joaquim Severino – USP; Aparecida Paiva – UFMG; Cleci Maraschin – UFRGS; Denise Meyrelles de Jesus – UFES; Emília Freitas de Lima – UFSCar; Fernando Becker – UFRGS; Gaudêncio Frigotto – UERJ; Gelsa Knijnik – UNISINOS; Gilka Girardello – UFSC; Guacira Lopes Louro – UFRGS; João Wanderlei Geraldy – UNICAMP; Leandro de Lajonquière – USP; Lino de Macedo – USP; Lúcia Rabello de Castro – UFRJ; Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG; Márcia Tiburi – Univ. Mackenzie; Maria Alice Nogueira – UFMG; Marilia Pontes Sposito – USP; Marisa Vorraber Costa – ULBRA; Nadja Hermann – PUC-RS; Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS; Rosalia Duarte – PUC-RJ; Sérgio Coelho Farias – UFBA; Vitor Henrique Paro – USP; Wladimir Antonio Garcia – UFSC.*

Revisão - *Maria Conceição Lopes Fontoura*

Revisão do Espanhol - *Gustavo Carlos Zeblis*

Bibliotecária Responsável - *Neliana Schirmer Antunes Menezes*

Produção Visual - *Central de Produções/ FACED/UFRGS*

Projeto Gráfico - *Aldanei Areias*

Editoração Eletrônica - *Gráfica Ucha*

Atendimento ao Assinante - *Salety Kolas*

Bolsista - *Carola Freire Saraiva e Marília Dal Moro*

Capa - *Vera Lúcia Gliese*

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para:

Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:
educreal@ufrgs.br
http://www.ufrgs.br/edu_realidade
Telefone: (51) 3308 3268

mai./ago. 2009

GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v. 34 n. 2

Educação & Realidade - Porto Alegre v. 34 n. 2 p. 1-294 mai./ago. 2009.

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976-

Quadrimestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985. Semestral de 1986 a 2008.

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

Fontes Indexadoras Nacionais
Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP
Fontes Indexadoras Estrangeiras
Boletin de Resumenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociologia, Economia Y Humanidades. CICH/UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educaión Superior y Investigación Educativa. CEUTES/UNAM, México.
LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (0xx51) 3308 3268
Fax: (0xx51) 3308 3985
e-mail: educreal@ufrgs.br
http://www.ufrgs.br/edu_realidade

EDUCAÇÃO & REALIDADE
v.34n.2

C O N T E N T S

S U M Á R I O

Governmentality and Education

Governamentalidade e Educação

Editorial **5** Editorial

Thematic Section: Governmentality and Education

Seção Temática: Governamentalidade e Educação

Foreword **13** Apresentação

Governmentality in Professor Foucault's Courses
Carlos Noguera **21**

La Gubernamentalidad en Los Cursos del Profesor Foucault
Carlos Noguera

Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research
Olena Fimyar **35**

Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais
Olena Fimyar

Governmentalization Processes and Education in Present Times: new normative modulations
Julio Groppa Aquino
Cintya Regina Ribeiro **57**

Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador
Julio Groppa Aquino
Cintya Regina Ribeiro

Learning Society, Cosmopolitan, Public Health, Criminal Prevent Today
Thomas S. Popkewitz
Ulf Olsson
Kenneth Petersson **73**

Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade
Thomas S. Popkewitz
Ulf Olsson
Kenneth Petersson

Governamentality and the History of Modern School: other research connections
Jorge Ramos do Ó **97**

A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas
Jorge Ramos do Ó

Government of the Body and Contemporary School: Fitness Pedagogy
Maria Rita de Assis César
André Duarte
119
Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do *fitness*
Maria Rita de Assis César
André Duarte

The Numerable, Measurable, and Auditable: statistics as a governing technology
Clarice Salete Traversini
Samuel Edmundo López Bello
135
O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar
Clarice Salete Traversini
Samuel Edmundo López Bello

Inclusion Policies and Governmentality
Maura Corcini Lopes
153
Políticas de Inclusão e Governamentalidade
Maura Corcini Lopes

Neoliberal Governmentality, Human Capital Theory and Entrepreneurship
Sylvio de Sousa Gadelha Costa
171
Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo
Sylvio de Sousa Gadelha Costa

Liquid Modernity, Cognitive Capitalism and Contemporary Education
Karla Saraiva
Alfredo Veiga-Neto
187
Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea
Karla Saraiva
Alfredo Veiga-Neto

Other Themes / *Outros Temas*

Cinema and Children's Imaginary: the mediation between the visible and the invisible
Monica Fantin
205
Cinema e Imaginário Infantil: a mediação entre o visível e o invisível
Monica Fantin

School Memories: no resentment
Marlene de Souza Dozol
225
Memórias Escolares: sem ressentimentos
Marlene de Souza Dozol

The Trash-body: being old in children's perspective
Anne Carolina Ramos
239
O Corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças
Anne Carolina Ramos

On the Relationship Between Knowledge and Corporal Practices: notes on empirical research about failure in physical education classes
Fábio Machado Pinto
Alexandre Fernandez Vaz
261
Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física
Fábio Machado Pinto
Alexandre Fernandez Vaz

Curriculum, Desire and Experience
Marlucy Alves Paraíso
277
Currículo, Desejo e Experiência
Marlucy Alves Paraíso

Os artigos publicados em *Educação & Realidade,* no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2): 05-09
mai/ago 2009

Editorial

Educação & Realidade é uma revista que, com quase 35 anos de vida, procura reinventar-se constantemente, sempre buscando uma maior qualidade editorial. Ao tensionar e procurar ir além das fronteiras do conhecimento e dos modos de inscrevê-lo na cultura, estamos dando continuidade à longa tradição de *Educação & Realidade*.

Com este segundo número de 2009, introduzimos uma inovação que busca qualificar ainda mais a revista que chega ao nosso leitor. Já anunciamos, no número passado, que a partir do início de 2009 *Educação & Realidade* passou a ser quadrimestral, o que significa que agora publicamos três números – e não mais dois – por ano. Essa é uma mudança crucial, que garante a continuidade da vocação de *Educação & Realidade* de oferecer ainda mais temas contundentes para a área de educação. Além disso, desde o início de 2009, passamos a utilizar o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) na organização de todos os processos da revista, desde a submissão e avaliação dos textos até o acesso aos artigos prontos. O SEER (ou *Open Journal Systems* – OJS, no

original), foi criado pelo *Public Knowledge Project*, um centro de pesquisas e criação de ferramentas para o fomento do acesso livre ao conhecimento científico, com sede no Canadá. O SEER é distribuído gratuitamente e está disponível em português do Brasil graças ao trabalho do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que traduziu todo o programa e oferece suporte aos usuários brasileiros. Nós da *Educação & Realidade* acreditamos e defendemos o princípio da ampla e livre circulação do conhecimento científico produzido pelas universidades e centros de pesquisa e, por isso, não apenas aderimos ao SEER, como também temos estimulado outras publicações acadêmicas que têm nos procurado, em busca de orientações sobre o programa, a fazerem o mesmo.

Ao continuar essa trajetória de inovações, nesse número oferecemos a primeira das três seções temáticas selecionadas por intermédio de edital público. O que buscamos com essa iniciativa é permitir que pesquisadores do campo da educação, do Brasil e do exterior, proponham temas que mobilizam a atenção do campo e que necessitam de um espaço para um tratamento aprofundado e com interlocutores de distintas universidades e centros de pesquisa. No edital lançado em 2008 recebemos treze propostas, das quais selecionamos, com critérios de qualidade acadêmica, as três que serão publicadas nos dois últimos números de 2009 e no primeiro de 2010. Ainda em 2009 lançaremos outro edital similar para selecionar propostas para novas seções temáticas. Outras inovações estão por vir, ainda este ano. Esperamos que você nos acompanhe nessa trajetória que tem como objetivo último a promoção e a difusão da melhor pesquisa científica ligada ao campo da educação.

A seção temática escolhida para este número intitula-se *Governamentalidade e Educação* e é coordenada pelos professores Alfredo Veiga-Neto e Clarice Traversini do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Traz 10 artigos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se debruçam sobre a potencialidade analítica que o conceito de governamentalidade de Foucault tem para o campo da educação. A seção temática é apresentada, em um texto específico, pelos seus organizadores.

Além da seção temática, *Educação & Realidade* reservará sempre um espaço para um conjunto de artigos que não tratam de um tema específico e que foram enviados e aprovados no processo de fluxo contínuo de avaliação de textos que a revista mantém. Essa seção, intitulada *Outros Temas*, apresenta, neste número, cinco artigos que exploram temas que demonstram a diversidade da produção acadêmica na área de educação.

A história de *Educação & Realidade* demonstra sua vocação para a exploração de novas fronteiras. Uma pessoa central nessa história de inovação da *Educação & Realidade* nos deixou no último mês de junho de 2009. O falecimento do Frei Rovílio Costa, um dos fundadores de *Educação & Realidade* e alguém que esteve à frente da revista, em diferentes papéis, por mais de 18 anos entristeceu a todos os que o conheciam. Queremos, além de lamentar a sua morte, honrar a vida de dedicação à produção escrita construída pelo Frei

Rovílio. Para isso, convidamos alguns dos ex-editores de *Educação & Realidade* para escreverem uma pequena nota sobre a sua experiência pessoal, como editor e professor da Faculdade de Educação da UFRGS, com o Frei Rovílio.

Após ter trabalhado por alguns anos com o Prof. Rovílio Costa – mais conhecido como Frei Rovílio – na revista *Educação & Realidade*, e privar de seu humor, que era sua forma leve de encarar a vida, pude acompanhar a iniciativa de seu amigo e parceiro de editora, Antônio Suliani, de publicar em sua homenagem uma poliantéia, uma coletânea de textos em forma de livro. O que nasceu como uma proposta discreta feita a uma ou, no máximo, duas dezenas de autores, espalhou-se como rastilho provocando novas adesões num processo que exigiu diversas prorrogações dos prazos limites de entrega dos textos. O resultado foi uma obra publicada com o título *Etnias & Carisma; poliantéia em homenagem a Rovílio Costa* (Edipucrs, 2001, 1.168p.), escrita por 98 autores.

Essa impressionante capacidade de aglutinar pessoas a sua volta, como aconteceu na realização de *Etnias & Carisma*, aconteceu também por ocasião das cerimônias de despedida, no dia sete de junho de 2009, na igreja Santo Antônio (Bairro Partenon, Porto Alegre). Após a missa, os presentes que lotavam a igreja cantaram *Mérica, Mérica*, canção caríssima aos imigrantes italianos cuja cultura Rovílio tão bem expressou em seus numerosos escritos e pesquisas. Numa surpreendente manifestação, nada usual em templos católicos, muito menos em cerimônias fúnebres, uma vigorosa e prolongada salva de palmas seguiu-se à canção. Essa manifestação expressa com vigor o comportamento de Rovílio – ele não admitia pôr acima das necessidades e dos sentimentos das pessoas exigências legalistas ou dogmáticas. Considerava o humor, às vezes picante, às vezes ferino, outras vezes simplesmente humor, uma forma de fazer o bem às pessoas, de fazê-las sentirem-se à vontade; dava a impressão de que a pessoa que estava à sua frente assumia um valor absoluto por estar naquele momento à sua frente. Compreendia que nada era suficientemente importante para afastar as pessoas umas das outras. Bandeiras políticas, diferenças pessoais, conveniências sociais ou legais, credos religiosos jamais deveriam ser usados como pretextos para impedir os relacionamentos entre as pessoas, fossem eles passageiros ou duradouros.

Rovílio Costa era editor da revista *Educação & Realidade* (FACED/UFRGS) sem deixar de ser professor, era professor sem deixar de ser frei – ele era professor, editor, frei, pesquisador, padre, membro da Academia Rio-grandense de Letras, patrono da 51ª Feira do Livro de Porto Alegre (2005), autor e intelectual numa unidade pessoal extraordinária. Acredito que era isso que cativava quem dele se aproximava.

Pessoalmente, devo a ele a publicação da primeira edição de minha tese de doutorado (*Da ação à operação*; o caminho da aprendizagem em Piaget e Freire). Sua generosidade pareceu-me, na ocasião, emblemática, pois fez tudo pelo preço de custo, além de ter vislumbrado possibilidades cujo valor eu não tinha condição de estimar. Minha gratidão é imensa.

Sinto-me feliz de poder ter convivido com ele. Posso, agora, torná-lo vivo na minha memória e elegê-lo como referência para muitas atitudes, iniciativas,

respostas a situações conflitantes. Dez anos depois de escrever meu texto para *Etnias & Carisma*, verifico o acerto do título que dei a ele: *Frei Rovílio Solidariedade*.

Fernando Becker

Nesta ocasião em que fazemos uma homenagem póstuma ao editor fundador de nossa Revista, dedico-me a relembrar traços da presença marcante de Rovílio Costa na Faculdade de Educação da UFRGS. Minha convivência com ele esteve sempre associada a revistas e livros. Até hoje, sempre que sua imagem me vem à mente, é impossível destacá-la da moldura que ele compôs para si próprio com as estantes repletas das publicações da *Educação & Realidade*. Apesar de ocupar uma pequena sala improvisada em um cantinho do 8º andar da Faculdade de Educação da UFRGS, esse exíguo espaço da Revista avultava-se com a variedade, importância e atualidade dos temas que ali eram comentados, diariamente, com a participação sempre instigante e bem-humorada do Rovílio. Dar uma passadinha na Revista para bater um papo foi parte da rotina de boa parte dos docentes e estudantes da Faculdade, ao longo de quase 20 anos. Por um lado lúcido, crítico e bem informado, por outro acolhedor, simples e competente, Rovílio estava sempre atento e receptivo a novos debates e novas publicações, disposto a revirar o mundo para conseguir torná-las acessíveis a professores e alunos da Faculdade. Foi com Frei Rovílio que aprendi quase tudo que sei sobre o que se poderia denominar "a cozinha" do trabalho editorial acadêmico. Fazer livros e revistas, junto com a paixão pelo tema da imigração italiana no Rio Grande do Sul, compunham a parcela da vida de Frei Rovílio que mais conhecíamos na Faced, e da qual muitos compartilharam por vários anos. E eu, particularmente, por ter, como ele, o sobrenome Costa, desfrutei de instigantes e elucidativas incursões pelas histórias das trajetórias da imigração italiana no sul do Brasil. Sobretudo, ao homenagearmos, hoje, este colega e amigo, penso que o que fez de Rovílio Costa uma pessoa especial e inesquecível para aqueles que com ele conviveram, foi a admirável afetividade que o ligava ao seu trabalho com os livros e com a história, a mesma que dedicava a todos e todas que o cercavam.

Marisa Vorraber Costa

Conheci a revista *Educação & Realidade* pelas mãos do Frei Rovílio. Na primeira semana em que comecei a trabalhar na FACED, no início dos anos 90, a sala mais aconchegante para mim talvez tenha sido exatamente aquela, forrada de livros, revistas e papéis. A voz sempre em um tom um pouco mais baixo do que é comum na maioria das pessoas, o claro sotaque com ares italianos, o olhar curioso, as mãos a folhear páginas e páginas – essa é uma imagem que guardo carinhosamente do Frei Rovílio. Mas, sobretudo, guardei e guardo a imagem do genuíno sabor da leitura, do prazer de estar entre livros, da alegria de ter nas mãos a nova revista recém editada. O tempo mudou salas, mudou editores, mudou a "cara" de *Educação & Realidade*, mudou formas de organizar o fluxo de edição – doloroso às vezes, difícil e trabalhoso quase sempre.

> Mas Frei Rovílio deixou uma marca sem par, vestida e assumida por todos os editores que vieram depois, entre os quais me incluo: como no conto de Clarice Lispector, todos continuamos a editar esta revista fruindo a "felicidade clandestina" de fazê-la e depois, em silêncio e de preferência na solidão da leitura, tê-la nas mãos, uma, duas, muitas vezes. Por puro prazer.
>
> Rosa Maria Bueno Fischer

Que possamos continuar com o trabalho – em muito influenciado pela dedicação do Frei Rovílio – que dá espaço ao bom texto: aquele que nos indaga, aquele que nos interpela, aquele que nos desafia.

Boa leitura!

Luís Armando Gandin - Editor-Chefe
Simone Moschen Rickes - Editora Associada
Gilberto Icle - Editor Associado

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2): 13-19
mai/ago 2009

Apresentação

Por que Governamentalidade e Educação?

Alfredo Veiga-Neto
Clarice Traversini

Foi principalmente depois de 1975, com a publicação de *Vigiar e Punir* (Foucault, 1975), que o pensamento e a produção histórica e filosófica de Michel Foucault mostrou-se sobremaneira importante para a prática e a teorização no campo educacional. Aquela obra – que inaugurou o que viria a ser conhecido como a *segunda fase* ou *fase genealógica* do filósofo – continua até hoje como referência para muitos estudos históricos, sociológicos e pedagógicos sobre a Educação e, especialmente, sobre a escola, na Modernidade e na Contemporaneidade. Assim, por exemplo, foi a partir do domínio foucaultiano do ser-poder que se passou a compreender a escola moderna como, entre outras coisas, a principal maquinaria encarregada de sequestrar os corpos infantis e juvenis, discipliná-los e docilizá-los. (Varela; Uría, 1992). Foi justamente em decorrência desse seu papel que a escola – talvez mais do que a prisão, o hospital, o exército, o asilo, o convento, a fábrica – tornou-se a instituição decisiva para a constituição das sociedades disciplinares.

Os anos noventa do século passado viram crescer as investigações que, a partir do *terceiro* ou *último Foucault*, ocuparam-se de analisar as (assim chamadas) *tecnologias do eu* colocadas em funcionamento nas e pelas práticas pedagógicas modernas. Uma parte de tais investigações – uma parte pequena, é verdade – tomou o domínio da ética foucaultiana como referência para, em nosso País, descrever, analisar e problematizar os processos de

subjetivação postos em movimento pela educação escolar. (Larrosa, 1994; Silva, 1994; Veiga-Neto, 2006).

Mesmo no Brasil – onde a Teoria Crítica, o pensamento de Paulo Freire e o construtivismo têm sido predominantes na pesquisa e na bibliografia pedagógicas –, os estudos acima referidos produziram uma literatura que, apesar de ainda pouco volumosa no campo educacional, tem uma importância difícil de superestimar. Aliás, a própria Revista *Educação & Realidade* editou, em 2004, um dossiê dedicado a discutir as possibilidades dos Estudos Foucaultianos para a Educação. Aquela literatura expressa, em boa medida, o que tem sido produzido, nesse campo, por vários grupos de pesquisa, na sua maioria ligados a Programas de Mestrado e de Doutorado. Tais grupos ora promovem encontros em que trocam suas experiências e os resultados de suas investigações, ora organizam cursos e seminários cujo objetivo principal tem sido ampliar e aprofundar o estudo da Educação, tomando os Estudos Foucaultianos como matriz de inteligibilidade. O resultado de tudo isso é bastante animador, pois não apenas tem servido para divulgar o que se pode – e o que não se pode... – fazer *com Foucault* e *a partir de Foucault*, como, principalmente, tem levado a uma produtiva interlocução, em âmbito nacional e internacional, entre vários colegas cuja discussão e sólida produção acadêmica alimentam nossas próprias pesquisas.

Embora a produtividade do "segundo" e do "terceiro Foucault" ainda esteja longe de se esgotar, mais recentemente surgiram novas e instigantes possibilidades para os (digamos...) *usos* e *aplicações* do filósofo na Educação[1]. Isso se deu em grande parte graças às recentes publicações das transcrições dos cursos que ele ministrou no *Collège de France*, na segunda metade da década de 1970. À medida que as editoras colocaram no mercado aquelas transcrições, surgiram novas ferramentas analíticas com as quais se pode compreender não apenas mais refinadamente, mas, sobretudo, de outras maneiras, a racionalidade política implicada nas amplas, profundas e rápidas transformações sociais que estamos vivendo nas últimas décadas. Conceitos como *globalização*, *desfronteirização*, *flexibilização*, *indisciplina*, *presentificação*, *capital humano*, *sociedade de controle*, *sociedade da aprendizagem* e *risco*, bem como os deslocamentos do *liberalismo* em direção ao *neoliberalismo* e do *capitalismo industrial* em direção ao *capitalismo cognitivo*, quando pensados e problematizados no registro daquelas novas ferramentas analíticas, são ressignificados e adquirem sentidos diferentes daqueles que lhe atribuem as perspectivas teóricas hoje mais influentes nas Ciências Humanas.

Mas não é apenas em termos aplicativos que esse *novo Foucault* atrai nosso interesse. Há uma questão relativa à própria compreensão da obra do filósofo; trata-se de uma questão mais técnica e mais *interna* ao pensamento foucaultiano. Com a publicação daqueles cursos, agora se entende melhor o recuo histórico e o correlativo deslocamento temático que Foucault efetuou ao entrar no terceiro domínio de sua obra – o domínio do ser-consigo (Veiga-Neto, 2006). Tal recuo e tal deslocamento parecem ter-se tornado necessários à medida que mais e mais o filósofo se interessava pelas práticas de governamento

na Modernidade. De certa maneira, pode-se dizer que a sua tematização em torno das práticas e dos saberes do governamento moderno – de que o conceito de governamentalidade é a ferramenta mais importante que ele criou –, por si só não foi capaz de dar conta para descrever e explicar por que e como governamos os outros e nos governamos a nós mesmos. Foi preciso ir para trás no tempo – no caso, da Modernidade para a Antiguidade Clássica – e até mesmo mudar o registro – do âmbito da Razão Política para o âmbito da sexualidade. Foi necessário um exercício genealógico cujo fôlego e cuja abrangência histórica ultrapassou bastante o que até então ele havia feito.

Assim, talvez se possa dizer um tanto jocosamente que, entre o *segundo* e o *terceiro Foucault*, há necessariamente esse *Foucault de transição* ou *Foucault dois e meio*, cuja marca maior é o conceito de governamentalidade. E mais: onde alguns viram um corte, uma descontinuidade entre o *segundo* e o *terceiro Foucault*, pode-se ver agora uma continuidade, uma ponte cujos alicerces apóiam-se nas *coisas do governo*[2]. Ele logo percebeu que essas *coisas do governo* funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito; outros modos que não somente aqueles que ele próprio havia tematizado até então, fosse arqueologicamente – no domínio do ser-saber –, fosse genealogicamente – no domínio do ser-poder-disciplinar e do ser-biopoder. Dessa maneira, ficam mais claras as palavras com as quais o próprio filósofo, no famoso texto de 1982 (Foucault, 1995, p.231), explicou "o objetivo do [seu] trabalho nos últimos vinte anos". Diferentemente do que muitos afirmavam – e, equivocadamente, continuam afirmando... – o principal objetivo de Foucault "foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos" (1995, p. 231). Em suma, foi no quase-esgotamento dos seus estudos acerca dos processos de governamento, enquanto condução das condutas alheias – que objetificam aqueles que são conduzidos –, que o filósofo se lançou ao estudo dos "modos pelos quais um ser humano torna-se um sujeito." (1995, p. 231). E, se quisermos, poderemos complementar: um sujeito de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo...

Feito esse rápido comentário de caráter mais técnico e metodológico, voltemos à governamentalidade.

Dentre todas as ferramentas conceituais desse *Foucault de transição* – desse *Foucault dois e meio...* –, talvez a mais produtiva e inovadora seja mesmo a *governamentalidade*. Um tanto resumida e simplificadamente, assim explica uma das autoras que compõem esta Seção Temática:

> Em seu significado geral, a governamentalidade identifica uma abordagem no sentido do pensar sobre o Estado e as diferentes mentalidades de governamento. Como sugerem os títulos das aulas no *Collège de France* (1977-1979), inicialmente Foucault estabelece a tarefa de redelinear a mudança no olhar governamental – no início da Modernidade, nos Estados da Europa ocidental –: *dos* problemas do território *para os* problemas da população, *da* administração

> dos recursos *para a* administração do *poder sobre a vida* (ou seja, o biopoder), *das* ameaças exteriores ao Estado *para os* riscos internos que emergem em relação à população (Fimyar, 2008, p.4-5).

Mais adiante, ao comentar as contribuições do pesquisador alemão Thomas Lemke para esse campo, ela continua:

> Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governamento do Estado (política) e o governamento do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (Fimyar, 2008, p.5).

Nas duas citações acima, ficam evidentes as possibilidades e a produtividade desse conceito para o estudo analítico – e, eventualmente, propositivo – sobre a educação e, especialmente, sobre a escola. Com a governamentalidade pode-se, por exemplo, compreender melhor por que a educação escolar tornou-se, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno. E, na medida em que a escola tornou-se a instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado, também se compreende que a escola tem um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo.

A nossa época, mais do que em qualquer outro momento da história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, pela espetacularização, pelo risco e controle sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o *locus* em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação. Lançando mão das discussões políticas de Foucault (1988, 2006), um de nós, há quase uma década, argumentou que a escola funciona como uma dobradiça que articula duas superfícies de emergência: o deslocamento das práticas pastorais e o advento da Razão de Estado (Veiga-Neto, 2000). Na primeira superfície, dá-se o *jogo do pastor* – individualizador porque jogado em cada pessoa. Na segunda superfície, dá-se o *jogo da cidade* – totalizador porque jogado na população. "É no contato dessas duas superfícies que se estabelece a combinação equilibrada e demoníaca entre [esses] dois jogos antagônicos" (Veiga-Neto, 2000, p.185); mas, "ainda que antagônicos, eles se complementam no sentido de criar as condições de possibilidade para o Estado Moderno" (Veiga-Neto, 2000, p. 185). Assim, a escola não apenas está inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, mas também se coloca *a serviço* dessa racionalidade política e, por consequência, da própria Modernidade. Ao mesmo tempo que totaliza, a escola individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam

únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais (posições) cada sujeito nem mesmo faz sentido. E porque não faz sentido, cada indivíduo nem mesmo poderia ser pensado ou pensar em si mesmo como um sujeito (*sujeito de* e *assujeitado a*).

Além de tudo isso, há algo que nos parece particularmente interessante. Referimo-nos ao fato de que o conceito de governamentalidade tenha se mostrado tão versátil e profícuo, desde que foi proposto por Foucault, no final da 4ª aula (dia 1º de fevereiro de 1978) do Curso do *Collège de France* de 1977-1978 (Foucault, 2008). A partir de então, não foi apenas o próprio filósofo que mostrou a aplicabilidade desse conceito em diferentes âmbitos da análise histórica e social; vários outros autores valeram-se da governamentalidade, seja na Educação, na Comunicação e na Sociologia, seja no Direito, na História e na Politicologia. Além dos mais diferentes usos, na esteira desse conceito – ou, pelo menos, a ele fortemente ligados – foram propostos alguns outros que são também bastante úteis para traçarmos novas histórias do presente e para pensarmos alternativas para o nosso futuro. Esse é o caso, por exemplo, de *governo da alma* (Rose, 1989), *sociedade de risco* (Beck, 1996; O'Malley, 1996), *conduta da conduta* (Dean, 1999), *império* (Hardt; Negri, 2003) e *noopolítica* (Lazzarato, 2006).

Em suma, pode-se dizer que com o(s) conceito(s) de governamentalidade abrem-se novas e desafiadoras frentes para a história e para a descrição, para a análise e para a problematização do presente. Apesar do expressivo número de textos que hoje circulam nos meios editoriais internacionais – na forma de artigos científicos, livros, teses e relatórios de pesquisa –, ainda há muito por fazer. Isso é tão mais verdadeiro em nosso País. Por um lado, não apenas tais discussões parecem ainda se colocar um tanto fora da ordem do discurso pedagógico corrente entre nós. Por outro lado, a nossa realidade social, econômica, cultural, educacional e política têm características um tanto distintas daquelas próprias dos países nos e para os quais a governamentalidade foi pensada e está sendo tematizada.

Foi justamente a partir disso tudo que empreendemos nossos esforços para publicar os dez textos que compõem esta *Seção Especial*. Em resposta à chamada que encaminhamos a vários colegas brasileiros, que têm usado a governamentalidade como conceito central em suas pesquisas educacionais, recebemos vários artigos inéditos. Como é norma de *Educação & Realidade*, todos esses artigos também passaram pelo processo *duplo cego* de avaliação *inter pares*. Dentre todos, foram selecionados seis que, juntos com mais quatro escritos por colegas estrangeiros, constituíram finalmente esta *Seção Especial*. Com ela, esperamos dar maior visibilidade ao que vem sendo produzido no cruzamento entre a Educação e os últimos desenvolvimentos dos Estudos Foucaultianos, em especial no âmbito da racionalidade política que tem, como eixo principal, a governamentalidade, nas suas faces liberal e neoliberal. Esperamos, também, colocar em circulação, entre nós, artigos científicos recentemente publicados fora do Brasil e escritos por renomados estudi-

osos das relações entre a governamentalidade e as novas configurações que o mundo social e (especialmente) a Educação vêm assumindo na Contemporaneidade. Se, além de tudo isso, ainda conseguirmos instigar os leitores e as leitoras de *Educação & Realidade* a pensarem de outros modos sobre suas próprias práticas e correlatas teorizações educacionais, então nos sentiremos plenamente recompensados pelos esforços que todos nós dedicamos a este empreendimento.

Esta *Seção Especial* tornou-se uma realidade graças à confiança e ao trabalho de algumas pessoas, tais como os tradutores, os revisores, os diagramadores e os componentes da Editoria de *Educação & Realidade*. A todas essas pessoas, agradecemos o apoio recebido. Agradecemos, também, à acadêmica Lisandra Veiga dos Santos cuja dedicação e paciência foram muito importantes, principalmente na fase de montagem desta *Seção Especial*.

Muitas apresentações costumam sintetizar panoramicamente os artigos que lhe seguem. Ao invés de procedermos assim, paramos por aqui mesmo. Deixemos que cada texto fale por si mesmo e coloquemo-nos à escuta do que eles têm a nos dizer...

Notas

1 Para uma discussão preliminar sobre as sempre problemáticas expressões "usos" e "aplicações", quando usadas em relação a Michel Foucault, vide Veiga-Neto (2006). Para um aprofundamento dessa questão, vide Kendall; Wickham (1999) e Peters; Besley (2008).

2 Aqui é possível estabelecer uma ressonância com as discussões desenvolvidas por um de nós. (Veiga-Neto, 2002).

Referências

BECK, Ulrich. Teoría de la Sociedad del Riesgo. In: GIDDENS, Anthony et al. **Las consecuencias perversas de la Modernidad**. Barcelona: Anthropos, 1996. P. 201-222.

DEAN, Mitchell. **Governmentality**: power and rule in modern society. London: Sage, 1999. P. 9-27.

FIMYAR, Olena. Using governmentality as a conceptual tool in Education Policy Research. Educate, University of London, Kaleidoscope Special Issue March 2008, p. 3-18. Disponível em: <http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=issue&op=view&path[]=25> Acesso em: 3 jun. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et Punir**: naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Politics, Philosophy, Culture**: interviews and other writings, 1977-1984. In: KRITZMAN, Lawrence (Org.). New York: Routledge, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul Michel. **Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim: vers une critique de la raison politique. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits IV,** 1980-1988. Paris: Gallimard, 2006. P. 134-161.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KENDALL, Gavin; WICKHAM, Gary. **Using Foucault's Methods**. London: Sage, 1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (Org.). **O sujeito da Educação**: olhares foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

O'MALLEY, Pat. Risk and responsability. In: BARRY, Andrew; OSBORNE; Thomas; ROSE, Nikolas (Org.). **Foucault and political reason**: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. P. 189-207.

PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault**? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROSE, Nikolas. **Governing the soul**. The shaping of the private self. London: Routledge, 1989.

SILVA, Tomaz. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 6, 1992. P. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivi-dades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Gui-lherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. P. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Alfredo Veiga-Neto é Professor Titular (aposentado) e Professor Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: alfredoveiganeto@uol.com.br

Clarice Traversini é Professora Adjunta e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: clarice.traversini@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2): 21-33
mai/ago 2009

La Gubernamentalidad en Los Cursos del Profesor Foucault

Carlos Noguera

RESUMEN - La Gubernamentalidad en Los Cursos del Profesor Foucault. Este trabajo se propone mostrar: 1) Que la gubernamentalidad es una noción metodológica elaborada por Foucault como parte de las necesidades de su actividad de enseñanza e investigación. 2) Que investigación y enseñanza aparecen como dos elementos indisociables en el intento de *pensar de otro modo*, tarea que el profesor Foucault se propuso en sus cursos. 3) Que tal noción metodológica llevó a Foucault a realizar un triple desplazamiento en su trabajo de investigación y, por tanto, en su pensamiento; triple desplazamiento que marcará el paso de la problematización de las relaciones saber/poder hacia la problematización de las relaciones gobierno/verdad; triple desplazamiento que, finalmente, constituye un ejercicio filosófico al modo antiguo, es decir, al modo de un *ejercicio espiritual*.

Palabras-llave: **Gubernamentalidad. Noción metodológica. Investigación y enseñanza. Ejercicios espirituales**

ABSTRACT - Governmentality in Professor Foucautl's Courses. This work proposes to show that: 1) the governmentality is a methodological notion prepared by Foucault by the needs of his activity of teaching and research. 2) Research and teaching appear as two elements inseparables in the attempt to produce *other way of thinking*, task that the teacher Foucault proposed to himself in his courses. 3) Such a methodological notion led Foucault to realizing a triple displacement in his work research and, therefore, in his thought; triple displacement that will mark the movement from the problematisation of the relations knownledge / power to the problematisation of the relations government / truth; triple displacement that, finally, constitutes a philosophical exercise to the ancient way, that is to say, like a *spiritual exercise*.

Keyword: **Governmentality. Methodological notion. Research and teaching. Spiritual exercise**

La publicación – durante la última década – de los cursos que el profesor Foucault orientara en el *Collège de France* ha proporcionado nuevas herramientas críticas al campo de los estudios foucaultianos sobre la educación, quizás ya muy acomodados o, por lo menos, bien instalados en los análisis sobre la disciplinarización escolar y sobre los dispositivos de saber/poder operados por la escuela y la pedagogía. En este sentido, resulta interesante que hayan sido justamente los cursos desarrollados por Foucault los que nos ofrezcan estas herramientas para re-pensar las prácticas educativas, pues vale la pena recordar que el material que sirvió de base para aquellas publicaciones con forma de libros, con estructura de libros, con formato de libros no fue preparado, pensado ni desarrollado para convertirse posteriormente en libros: se trataba de clases, de presentaciones orales – aunque con soporte en textos escritos – de los avances de investigación dirigidas a un auditorio particular. Considero esta característica de la mayor importancia, pues si leemos esos cursos como libros, si leemos esas clases como si fuesen capítulos de libros, si ignoramos u olvidamos el hecho de que se trata de clases, de espacios de enseñanza, de intervenciones orales, perdemos la posibilidad de apreciar la riqueza del trabajo del profesor Foucault.

¿En qué consiste esa riqueza? En su posibilidad de mostrar el taller del pensamiento foucaultiano. En los libros es más difícil observar ese aspecto, pues ellos tienen un formato específico bien delimitado: se trata de escritos dirigidos a un público anónimo, más o menos especializado, muy amplio, desconocido, distante; además, los libros deben mantener una coherencia, cierta linealidad, secuencialidad, deben presentar unas conclusiones, unos resultados, en fin, obedecen a un plan, a una estructura definida previamente en función de unos propósitos trazados de antemano. Por el contario, los cursos, las clases, son más libres; a pesar de estar planeadas encontramos un Foucault cambiando de idea entre una y otra clase, anunciando un tema para la clase siguiente que después no es retomado; varias cuestiones son abandonas, olvidadas y otras incrementadas, creadas en el propio transcurso de la clase. Si leemos los cursos teniendo en cuenta estas características será posible apreciar en ellos cuestiones como: las estrategias metodológicas elaboradas para de presentación de los avances de investigación; algunos conceptos y nociones utilizados como herramientas explicativas o elaborados en el desarrollo de la investigación, pero no retomados en los libros publicados; señalamientos o esbozos, diseños de posibles problemas a profundizar, de temáticas para investigar, etcétera.

Este trabajo está dedicado, justamente, a uno de esos aspectos que sólo es posible percibir cuando leemos los cursos como clases: me estoy refiriendo a la construcción de lo que llamaré aquí una noción metodológica. En particular, y esa es mi hipótesis, me propongo mostrar: 1) Que la gubernamentalidad es una noción metodológica elaborada por Foucault como parte de las necesidades de su actividad de enseñanza e investigación. 2) Que investigación y enseñanza aparecen como dos elementos indisociables en el intento de pensar de otro

modo, tarea que el profesor Foucault se propuso en sus cursos. 3) Que tal noción metodológica llevó a Foucault a realizar un triple desplazamiento en su trabajo de investigación y, por tanto, en su pensamiento; triple desplazamiento que marcará el paso de la problematización de las relaciones saber/poder hacia la problematización de las relaciones gobierno/verdad; triple desplazamiento, finalmente, que constituye un ejercicio filosófico al modo antiguo, es decir, al modo de un ejercicio espiritual.

¿Qué es una Noción Metodológica?

Una noción metodológica es una herramienta para pensar, un instrumento para operar sobre un problema. En el sentido particular que quiero señalar en este escrito, una noción metodológica es una herramienta, un instrumento que Foucault elabora para el desarrollo de su actividad de investigación y enseñanza. Debemos recordar que desde 1970 y hasta el momento de su muerte en 1984, Foucault fue profesor de la cátedra de Historia de los Sistemas de Pensamiento del *Collège de France* y que anualmente (exceptuando el período de año sabático entre 1976-1977) ofreció un curso en el que presentaba las elaboraciones de sus trabajos de investigación. Sus actividades principales eran, entonces, la investigación y la enseñanza, aunque habría que reconocer que ésta última poco tenía que ver con la actividad desarrollada en una cátedra universitaria común y corriente en la cual el profesor enseña una disciplina, unos conocimientos más o menos establecidos (y registrados en los libros o manuales publicadas para el propósito) como resultado de la dinámica de producción académica del campo disciplinar correspondiente. De hecho, el *Collège de France* no es exactamente una institución de enseñanza sino un organismo de investigación en el que sus *profesores* están obligados a dictar 26 horas anuales de cátedra en donde deben exponer los resultados de una investigación original.[1] Sin embargo, por el hecho de tratarse de presentaciones públicas en un mismo espacio con cierta regularidad durante determinado tiempo, para determinado grupo de asistentes, podrían ser consideradas como una actividad de enseñanza. Sobre este punto, el propio Foucault señala lo siguiente en la clase inicial de su curso del año de 1976:

> Y me parece que la actividad de enseñanza, en última instancia, no tendría sentido si no se le diera, si no se le atribuyera, en todo caso, esta significación, o al menos la que yo sugiero: puesto que nos pagan para investigar, ¿quién puede controlar las investigaciones que hacemos? ¿De qué manera podemos mantener al corriente a quienes pueden interesarse en ellas y a los que tienen algún motivo para conectarse con ellas? ¿Cómo se puede hacer, como no sea, en definitiva, por la enseñanza, vale decir, por la declaración pública, el informe público y más o menos regular del trabajo que estamos haciendo? (Foucault, 2000, p. 15).

Ahora bien, según podemos apreciar en el seguimiento de sus clases, en el movimiento que toma la presentación, en la organización y recomposición del curso, podría afirmarse que investigación y enseñanza no constituyen dos actividades completamente diferenciadas ni claramente separadas y delimitadas. En los cursos del profesor Foucault la enseñanza no es el momento de la presentación de los resultados de la investigación, es decir, la enseñanza no es el momento de la reproducción de los resultados producidos durante la investigación: el momento del informe público del rumbo de la pesquisa es, a su vez, parte de la propia investigación. El momento de la presentación pública, pero particularmente la preparación de los cursos y de cada una de las clases es un período de organización conceptual, de recomposición, de articulación, de establecimiento de relaciones, pero también, de producción de conceptos, de nociones que a la vez que sirven para explicar al auditorio, ofrecen al propio profesor/investigador la posibilidad de apreciar nuevas articulaciones que la lectura anterior no había logrado mostrar.

Por esto, la preparación de las clases no es un momento de simplificación o un proceso de vulgarización de las elaboraciones de la investigación para que puedan ser recibidas y comprendidas por el auditorio. Digamos que tal actividad didáctica es un momento de producción, de creación y las elaboraciones que acontecen en ese proceso (que requiere de una escritura, aunque sea a manera de esbozo general) no son sólo realizadas en función de explicar a los otros, no son producidas pensando en las características y necesidades de los asistentes/estudiantes; el contenido de cada clase no es una adaptación de un conocimiento en función de un sujeto que debe aprender. Aunque las clases sean preparadas para ser presentadas ante un auditorio, los problemas presentados, los conceptos trabajados no dependen de las características de los sujetos que escuchan ni tienen que ver, en principio, con los intereses, necesidades y demandas de los asistentes. Ellos pertenecen al orden del pensamiento, de los intereses, de las necesidades, de los deseos del profesor. Resulta evidente que Foucault no fue un profesor constructivista y, quizá mejor, haya sido un profesor egoísta o egocéntrico.

En la clase del 7 de enero de 1976, decía lo siguiente:

> En esa medida, me considero absolutamente obligado, en efecto, a decirles próximamente lo que hago, dónde estoy, en qué dirección […] va ese trabajo; y en la misma medida, también, los considero enteramente libres de hacer lo que quieran con lo que yo digo. Se trata de pistas de investigación, ideas, esquemas, líneas de puntos, instrumentos: hagan con ellos lo que quieran. En última instancia, eso no me interesa ni me concierne. No me concierne en la medida en que no tengo que plantear leyes para la utilización que ustedes le den. Pero sí me interesa en la medida en que, de una u otra manera, la cosa se engancha, se conecta con lo que hago (Foucault, 2000, p. 15).

El profesor/investigador está envuelto en su trabajo, y sus clases son la presentación pública, el informe público sobre aquello que está haciendo.

¿Quiénes son sus estudiantes, su auditorio? ¿Qué intereses tienen ellos? ¿Qué esperan con las clases? Ese no es un problema del profesor/investigador, será tal vez el problema del profesor constructivista, que tiene que pensar su trabajo en función del aprendizaje de sus alumnos, del profesor que debe establecer unos objetivos de aprendizaje para cada clase y unos criterios para evaluar su adquisición, del profesor que no piensa en sí mismo (ni en su saber, ni en su hacer), sino a condición de pensar primero en los otros.

Volviendo al punto anterior sobre cómo la preparación de las clases, cómo el momento de la enseñanza forma parte de la propia investigación, podríamos tomar el ejemplo de la clase del 1º de febrero de 1978. En ella, el profesor Foucault introduce por primera vez la noción de gubernamentalidad – gouvernementalité – y señala que el título más exacto para ese curso debería ser *Historia de la gubernamentalidad* y no *Seguridad, Territorio, Población* como había anunciado y como finalmente será conocido. Esa afirmación muestra que el profesor Foucault no tenía el curso listo y acabado, pero también, y más importante aún, muestra que su investigación no estaba aún concluida. Dadas las implicaciones que tendrá esa noción en sus trabajos posteriores, bien podríamos decir que esa clase constituye un acontecimiento. Su publicación como texto aislado, descontextualizado en antologías de otros textos de diversa naturaleza (conferencias, entrevistas, etc.), o sea, su publicación y su lectura como texto escrito borra su procedencia y no permite observar sus condiciones de aparición, su uso en el marco de la investigación desarrollada por Foucault en ese momento; congela, en fin, el concepto, haciendo invisible su carácter de herramienta metodológica y, por tanto, su importancia en el movimiento de la investigación y del pensamiento.

Retomando la pregunta inicial de este apartado, ¿qué es a fin de cuentas una noción metodológica? Decía que era un instrumento, una herramienta para pensar. Pero aquí debemos recordar que para Foucault pensar no es un buen pensar o un pensar bien; no se trata de pensar correctamente, pues su interés tampoco es el conocimiento: pensar no es conocer, el pensamiento no está en la dirección del conocimiento, la investigación foucaultiana no busca producir conocimiento, no se trata de una investigación científica. De la misma manera, la actividad de enseñanza del profesor Foucault no está en la línea de la transmisión de conocimientos, pero tampoco en la dirección de producir aprendizajes. Una y otra implican unos objetivos previos definidos en función del sujeto que aprende. Si una noción metodológica (como por ejemplo, la de gubernamentalidad) es diseñada como herramienta para pensar, entonces se trata de un instrumento para provocar, para tensionar, para incitar el pensamiento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes que conocer o reproducir lo ya sabido. En este sentido, utilizando un término antiguo que Pierre Hadot recuperó, podríamos decir que una noción metodológica es un instrumento de conversión.

En su sentido filosófico (y religioso) la conversión es la transformación de una concepción mental que puede ir desde la simple modificación de una opinión hasta la transformación absoluta de la personalidad (Hadot, 2006). La palabra

latina *convertio* corresponde a dos términos griegos: *episthrophe* que significa cambio de orientación y que implica la idea de un retorno (al origen o a sí mismo) y *metanoia* que significa cambio de pensamiento, arrepentimiento sugiriendo la idea de mutación y renacimiento (Hadot, 2006).[2] Una noción metodológica es, entonces, una herramienta para realizar una conversión, un giro, una virada, un cambio de orientación, justamente lo que Foucault va a hacer con la introducción de la gubernamentalidad en su curso de 1978.

La Gubernamentalidad Como Noción Metodológica

En la clase de apertura de su curso *Sécurité, Territoire, Population* (11 de enero de 1978) Foucault establece el propósito de su trabajo: "Este año querría comenzar el estudio de algo que hace un tiempo llamé, un poco en el aire, biopoder" (Foucault, 2006, p. 15).

Sin embargo, tres clases después, agrega:

> En el fondo, si hubiese querido dar al curso propuesto este año un título más exacto, con seguridad no hubiera elegido 'Seguridad, territorio, población'. Lo que querría hacer ahora, si tuviera verdaderamente interés en hacerlo, es algo que llamaría una historia de la 'gubernamentalidad' (Foucault, 2006, p. 137).

Y fue justamente eso lo que hizo a lo largo de los años siguientes, una historia de la gubernamentalidad que aparece como proyecto en esta aula y que irá recomponiendo y transformando sus propósitos originales llevándolo por un camino, lejos de aquel que había vislumbrado al inicio de ese curso de 1978. En aquella clase del 1º de febrero en donde muda su rumbo de trabajo, el profesor arriesga una triple definición de esa noción que le servirá de orientación en el desarrollo de las posteriores aulas y, como veremos, de los próximos cursos:

> Con esta palabra 'gubernamentalidad', aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por 'gubernamentalidad' entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar 'gobierno' sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la 'gubernamentalidad' como el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se 'gubernamentalizó' poco a poco (Foucault, 2006, p. 136).

Esta primera aproximación en la delimitación de esa noción "[...] a la que le di ese feo nombre de gubernamentalidad […]" (Foucault, 2006, p. 139) tiene un claro propósito metodológico que queda evidente a partir de su siguiente clase (8 de febrero de 1978) cuando se pregunta:

> ¿Por qué estudiar ese dominio en definitiva inconsistente, brumoso, recubierto por una noción tan problemática y artificial como la de gubernamentalidad? Mi respuesta, inmediata y segura, será la siguiente: para abordar el problema del Estado y la población (Foucault, 2006, p. 140).

Con ello, el profesor Foucault pretende seguir la línea de análisis que sobre las prácticas de saber/poder había comenzado unos años atrás, evitando así la utilización de conceptos propios de los análisis de las ciencias sociales como Estado y estatización. Con esa nueva noción, buscó realizar – para el caso del Estado y la población –aquella operación que ya había probado con la noción de disciplina, es decir, salir de la interioridad de instituciones, funciones u objetos hacia la exterioridad de las prácticas, tácticas y estrategias que establecen sus condiciones de posibilidad. En otras palabras, con la disciplina Foucault había realizado un triple desplazamiento: 1) de la interioridad de la escuela, del hospital, de la prisión, del cuartel hacia la exterioridad de las relaciones de poder, de las tecnologías de poder; 2) del punto de vista interior de la función, ya sea de la prisión, del hospital o de la escuela (del funcionalismo) hacia el punto de vista exterior de las tácticas y de las estrategias en que ellas se inscriben; 3) del objeto de saber dado o prefabricado (la enfermedad mental, la delincuencia, la sexualidad) hacia el análisis de la constitución de un campo de verdad con objetos de saber (Foucault, 2006).

En sus análisis sobre el Estado moderno, Foucault quería evitar las conocidas posiciones críticas y aquello que él mismo denominó como la fobia al Estado. En los años 70´s y para un sector del pensamiento crítico de izquierda, el Estado se había convertido en una especie de monstruo omnipotente y omnipresente, hecho que constituía como una cadena para el pensamiento. Pero si el problema no era el Estado, si era posible pensar fuera de ese concepto y sus implicaciones, si era posible ir hacia la exterioridad del Estado, seguramente nuevos problemas aparecerían y, entonces, sería posible pensar de nuevo, un nuevo pensamiento sería posible: ir hacia la exterioridad en busca de las tecnologías de poder; liberar el poder del Estado, considerado por ciertas perspectivas como el centro o el lugar privilegiado de su ejercicio; concebir, por el contrario, el Estado como un producto del poder, como resultado de una economía general y particular de poder que se configuró a partir del siglo XVI. La gubernamentalidad fue, entonces, la noción metodológica para efectuar ese paso al exterior, para pensar de nuevo:

> El Estado no es un universal, no es en sí mismo una fuente autónoma de poder […] El Estado no es nada más que el efecto móvil de un régimen de

> gubernamentalidades múltiples. Por eso me propongo analizar, o mejor, retomar y someter a prueba esa angustia por el Estado, esa fobia al Estado que me parece uno de los rasgos característicos de temáticas habituales de nuestra época, sin intentar arrancar al Estado el secreto de su esencia, como Marx procuraba arrancar su secreto a la mercancía. No se trata de arrancarle su secreto, se trata de ponerse afuera y examinar el problema del Estado, investigar el problema del Estado a partir de las prácticas de gubernamentalidad (Foucault, 2007, p. 96).

He ahí la riqueza de las clases del profesor Foucault, la agitación de su taller de investigación que, insisto una vez más, sólo es posible percibir en profundidad cuando nos resistimos a leer sus cursos como libros. Ahora, si bien la gubernamentalidad es, sin lugar a dudas, la herramienta más elaborada, no es la única cosecha de ese prolijo curso de 1978. Sus alcances, las transformaciones que operó en el rumbo del pensamiento foucaultiano están lejos de cualquier otra elaborada en el transcurso de aquel año, sin embargo, valdría la pena mencionar rápidamente algunos otros aportes metodológicos (claro, no en el sentido de una metodología preconcebida que se aplica, paso a paso en el desarrollo de la investigación con el propósito de producir conocimiento, sino, como hemos dicho, en la perspectiva de intentar, no conocer, sino pensar de otro modo, pensar de nuevo) que el profesor Foucault desarrolló durante las cuatro primeras clases de ese curso de 1978.

Es el caso de la noción de esquema técnico o estructura pragmática que utiliza para describir la base práctica o técnica sobre la cual será posible la constitución de conceptos u objetos de saber. Allí (clase del 18 de enero de 1978) señala que el medio aparece primero como un problema técnico propuesto por la reconfiguración de las ciudades en el siglo XVIII y sólo después tomará forma de saber en el campo de la mecánica newtoniana y, posteriormente en la biología, en la segunda mitad del siglo XVIII. Ese ejemplo permite apreciar el énfasis de la práctica genealógica al mismo tiempo que aporta una herramienta para el trabajo en esa dirección. Por el contrario, la noción de matriz filosófica, utilizada en las clases del 18 y 25 de enero de 1978, apunta hacia la dimensión arqueológica del problema. En esas clases, el profesor Foucault muestra cómo el problema de la escasez está relacionado con el concepto jurídico moral de mala índole del hombre. Aquí el énfasis está del lado del saber y, por eso, la utilización de aquella noción de matriz filosófica que hace referencia al molde de gestación donde se producen determinados conceptos. El utilitarismo, sería entonces, una matriz filosófica, el instrumento teórico que sirve de base para el gobierno de las poblaciones, de la misma manera que la Ideología, o el sensualismo de Condillac, fue el instrumento teórico que apoyó la práctica de la disciplina. En un momento histórico y social determinado, esquemas técnicos y matrices filosóficas, se relacionan, se entrecruzan, apoyándose mutuamente. Para utilizar los conceptos de Deleuze, diríamos que los regímenes de decibilidad y visibilidad constituyen los bloques de Saber-Poder que Foucault analiza.

La Gubernamentalidad como *ejercicio espiritual.*

Hasta aquí he señalado, entonces, dos de los tres desplazamientos efectuados por el profesor Foucault a lo largo de sus últimos cursos: un primer desplazamiento que se podría denominar como circunstancial, que es aquel que lo llevó, a partir de su clase del 1 de febrero de 1978, de la biopolítica hacia la gubernamentalidad, desplazamiento que se extenderá a su curso siguiente titulado Nacimiento de la Biopolítica en donde a pesar del título asignado por el propio Foucault, continua desarrollando la problemática de la gubernamentalidad3. Un segundo desplazamiento tiene que ver con la puesta en escena de esa noción de gubernamentalidad que le permitiría pasar del interior del Estado y la estatización hacia el exterior de las tecnologías de gobierno como tecnologías políticas: podríamos llamar a este, desplazamiento inducido en la medida en que se trata, intencionalmente, de producir un efecto en los análisis. El tercer desplazamiento fue más radical y acontece a partir del curso de 1980. En su clase inaugural, Foucault deja claro de que se trata:

> O curso de este ano se ocupará da elaboração da noção de governo dos homens pela verdade, noção sobre a qual já falei um pouco nos anos precedentes. O que significa elaborar essa noção? Trata-se de deslocar um pouco as coisas em relação ao tema atualmente utilizado e repetido do saber-poder, tema que deslocou as coisas em relação a um tipo de análise no domínio da história do pensamento, um domínio de análise que foi mais ou menos organizado, ou que girou, em torno da noção de ideologia dominante. Grosso modo, dois deslocamentos sucessivos: um da noção de ideologia dominante para essa noção de saber-poder, e agora, um segundo deslocamento da noção saber-poder para a noção do governo pela verdade (Foucault, 2007a, p. 281-82).

Este nuevo desplazamiento llevará al profesor a un trabajo de larga duración hacia la Antigüedad griega, romana y cristiana y a la reformulación de la noción de gubernamentalidad como un problema ya no sólo político sino también, ético. En esa trayectoria que siguieron sus investigaciones remontándose mucho más atrás de nuestra Modernidad, la noción de gubernamentalidad, elaborada inicialmente para el análisis de los problemas del gobierno en el paso del dispositivo de soberanía hacia los dispositivos de disciplina y seguridad (Foucault, 2006), se reorganiza en función del análisis de la dimensión ética del sujeto definido por su relación consigo mismo. Desde esta perspectiva, la cuestión de la política y de la ética estarán entrelazadas en una cadena constituida por los siguientes elementos: “relaciones de poder-gobernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación consigo mismo” (Foucault, 2002, p. 247). Así queda claro el desplazamiento del análisis del arte de gobernar, centrada en el problema del Estado moderno entre los siglos XVI y XX hacia el análisis del gobierno como problema ético en la constitución del sujeto a través de prácticas de sí.

Ahora, ese desplazamiento hacia la ética, hacia las prácticas de sí, no es sólo un asunto de transformación del objeto de investigación: es, a la vez, una

práctica de sí, un ejercicio filosófico en donde Foucault pretende desembarazarse de su propio pensamiento. En su clase inaugural de 1980 nos recuerda que con la noción de saber/poder había intentado desembarazarse de la noción de ideología dominante y que ahora, con la noción de gobierno por la verdad buscaba desembarazarse de esa noción de saber/poder. Sin embargo, aclara:

> Dir-se-ia que sou perfeitamente hipócrita porque é evidente que não se desembaraça de seu próprio pensamento como se desembaraça do pensamento de outros. Eu serei, certamente, mais indulgente com a noção de saber-poder do que com a noção de ideologia dominante, mas cabe a vocês me reprovarem. Na incapacidade, portanto, de tratar a mim mesmo como trataria os outros, eu diria que se trata ao passar da noção de saber-poder para a noção de governo pela verdade, de dar um conteúdo positivo e diferenciado a esses dois termos de saber e de poder (Foucault, 2007a, p. 283).

Desembarazarse del propio pensamiento, iniciar así, una conversión, una mirada en otra dirección para pensar de nuevo. Sólo así vale la pena la investigación (y la enseñanza)[4]. Y esa es su confidencia, aquella que en su clase inicial de 1980, dos años después de iniciar su curso sobre la biopolítica, nos permitirá comprender por qué tantos rodeos, tantos deslizamientos, tantos inicios, tentativas, distanciamientos:

> E isso me conduz a uma confidência: o trabalho teórico não consiste para mim e não o digo por orgulho e vaidade, mas por sentimento profundo de incapacidade, em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais me manteria e de cuja ligação entre essas diferentes posições, na sua suposta ligação coerente, se formaria um sistema. Meu problema, ou a única possibilidade de trabalho teórico para mim, seria somente deixar o desenho mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde estava agora há pouco. Daí, a perpétua necessidade de realçar, o ponto de passagem que a cada deslocamento arrisco a modificar, senão o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode haver de Inteligível. Essa necessidade, portanto, não aparece jamais como um plano de um edifico permanente; não é preciso reclamar e impor as mesmas exigências como se tratasse de um plano; trata-se, mais uma vez, de traçar um deslocamento, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar. Há teologias negativas, digamos que sou um 'teórico negativo'. Então, um novo percurso, um novo traço e, uma vez mais, um retorno sobre ele mesmo, sobre o mesmo tema (Foucault, 2007a, p. 207).

Ciertamente, no se puede ser hipócrita y pretender que podemos desembarazarnos completamente de nuestro propio pensamiento. Pero, podemos ser infieles con nosotros mismos sin dejar de ser fieles[5]: un retorno a los mismos problemas que nos ocupan, pero de manera diferente, al punto que puedan aparecer como nuevos problemas. Y entonces sólo así la investigación

y la enseñanza, valen la pena, pues ya no se trata de la producción de conocimiento, sino de voluntad de saber, mejor aún, de una voluntad de poder, pero sobre nosotros mismos, una ética del trabajo intelectual que se vuelve sobre sí, que tiene en sí mismo su objeto: y aquí, en ese cambio de dirección de la mirada, en ese giro del siglo XX hacia la lejana Antigüedad Greco-romana, el profesor Foucault actualiza el modo antiguo de filosofar. Hay una conversión que es, a la vez, un retorno a (y de) la filosofía antigua, pero diferente. Partiendo de la construcción de esa extraña noción de gubernamentalidad, Foucault recorre un largo camino que finalmente lo lleva a encarnar lo que él mismo denominó como espiritualidad:

> El conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renuncias, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad […] La espiritualidad postula que la verdad nunca se da al sujeto con pleno derecho. La espiritualidad postula que, en tanto tal, el sujeto no tiene derecho, no goza de la capacidad de tener acceso a la verdad. Postula que la verdad no se da al sujeto por un mero acto de conocimiento, que esté fundado y sea legítimo porque él es sujeto y tiene esta o aquella estructura de tal. Postula que es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener acceso a la verdad. La verdad sólo es dada al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de éste […] Creo que ésta es la fórmula más simple, pero más fundamental, mediante la cual se puede definir la espiritualidad (Foucault, 2002, p. 33).

La vuelta a la lejana Antigüedad no es, entonces, un mero ejercicio académico: es una conversión que se actualiza en el mismo proceso de investigación y enseñanza. Ir hacia la filosofía antigua utilizando la propia filosofía antigua como herramienta. Digamos que para el profesor Foucault – y esa es su gran enseñanza – el objeto de pesquisa es su propio pensamiento mientras que el proceso de investigación y la actividad de enseñanza son como ejercicios espirituales, prácticas de sí (búsquedas, experiencias, conversiones) a través de las cuales se va desembarazando de lo que piensa en silencio para poder pensar de nuevo.

Recebido em abril de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Notas

1 Sobre estos puntos, ver la “Advertencia” de Ewald y Fontana, editores de los cursos, incluida al inicio de cada uno de ellos.

2 Puede decirse que la idea de conversión supone uno de los conceptos constituyentes de la consciencia occidental: en efecto, cabe representarse la historia de Occidente como un intento siempre renovado de perfeccionamiento de las técnicas de *conversión*, es decir, de las técnicas destinadas a transformar la realidad humana, ya sea aproximándola a su esencia originaria (conversión-retorno) o modificándola de manera radical (conversión-mutación)" (Hadot, 2006, p. 178).

3 En el resumen que publicó de este curso se lee: "El curso de este año se dedicó finalmente, en su totalidad, a aquello que sólo debería ser su introducción. El tema elegido era entonces la 'biopolítica'…" (Foucault, 2007, p. 359). La introducción fue justamente el problema del gobierno y de la gubernamentalidad que del siglo XVIII (liberal) se amplía ahora hasta la segunda mitad del siglo XX para abordar el llamado neoliberalismo en sus versiones alemana y norteamericana.

4 Sobre el acto de enseñar, Juan Luis Vives escribía en 1538: "Excítase ingenio y discurre por aquellos objetos a los que el asunto del momento se concreta, acaba por hablar y formar otros, y aquellas cosas que no venían a las mentes de quien estaba inactivo ocurren al que enseña o diserta porque el calor aguza el vigor del ingenio; por esto es que no hay cosa más conducente a atesorar erudición como la enseñanza" (Vives, 1948, p. 1206).

5 Sobre este punto, vale la pena citar las palabras de Veiga-Neto: "As implicações da fidelidade infiel para a Educação são importantes. Continuando com a metáfora da oficina, pode-se dizer que o *ethos* da tensão permanente entre *ser fiel—não ser fiel* funciona como a bancada, um suporte sobre o qual usamos as ferramentas na oficina em que desenvolvemos o ofício de pensar o presente e escrever sobre ele. Num sentido agora ainda mais amplo: a (in)fidelidade serve de também de pano de fundo a cobrir as paredes e criar toda uma ambientação à nossa oficina. E conforme formos dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas idéias. Afinal, um pensamento a marteladas não raramente rompe até mesmo com o martelo, assim como o arrochar do parafuso pode quebrar a chave-de-fenda que usamos. E rompendo ou quebrando a si mesmo, esse pensamento expõe —seja descobrindo, seja inventando— o que está para lá do até então pensável e do até então dizível" (Veiga-Neto, 2006, p. 84).

Referencias

FOUCAULT, Michel. **Defender la Sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **La Hermenéutica del Sujeto**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

FOUCAULT, Michel. **El Nacimiento de la Biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, Territorio, Población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. 1ª Aula, 9 de Janeiro de 1980. **Verve**: revista semestral do Un-Sol, São Paulo, n. 12, p. 270-297, 2007a.

HADOT. Pierre. **Ejercicios Espirituales y Filosofía Antigua**. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 79-91.

VIVES, Juan Luis. **Obras Completas**. v. 2. Madrid: M. Aguilar Editor, 1948.

Carlos Noguera é profesor associado e pesquisador do Grupo Historia de la Práctica Pedagógica na Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. E-mail: cnoguera@pedagogica.edu.co

Revisão: Gustavo Carlos Zeblis.

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2): 35-56
mai/ago 2009

Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais

Olena Fimyar

RESUMO - Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. Este artigo trata da governamentalidade, como ferramenta conceitual, na pesquisa em Ciências Humanas; particularmente, em estudos sobre políticas educacionais. Examinam-se as principais definições de governamentalidade apresentada por Foucault (1991). Argumento que a governamentalidade não constitui um enquadramento teórico fechado, mas é operacionalizada como ferramenta analítica genérica. A percepção desigual de governamentalidade nos estudos educacionais é discutida na segunda parte do ensaio. Há uma clara lacuna no estudo das políticas educacionais em contextos não-liberais na perspectiva da governamentalidade. Usando a pesquisa de Tikly (2003), aplico o conceito de "governamentalidade emergente" para uma compreensão da elaboração de políticas, como tecnologias de governo na Ucrânia pós-comunista. As possibilidades e as limitações desta tentativa teórica são discutidas na parte final do ensaio.

Palavras-chave: **Governamentalidade. Políticas educacionais. Educação comparada. Educação liberal. Educação pós-comunista.**

ABSTRACT - Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research. This paper analyses governmentality as a conceptual tool in social science research; in particular, in education policy studies. I examine the main definitions of governmentality put by Foucault (1991). I argue that governmentality does not constitute a closed theoretical framework, but rather is operationalised as a generic analytical tool. The *uneven* perception of governmentality in education studies is discussed in the second part of the paper. There is a clear gap in the studies of education policy in illiberal contexts through the perspective of governmentality. Taking Tikly's (2003) research as a point of reference for my study in progress, I attempt to apply the concept of "emerging governmentality" to an understanding of policy-making, as technologies of government, in post-communist Ukraine. The possibilities and limitations of this theoretical endeavour are discussed in the final part of the paper.

Keywords: **Governmentality. Educational policies. Comparative education. Liberal educational. Post-communist education.**

Contextualização

A revisão crítica, apresentada a seguir, faz parte de um estudo de doutorado que examina a formação das políticas de avaliação da educação do nível médio num Estado pós-comunista, usando a Ucrânia como estudo de caso. Esta pesquisa concentra-se, portanto, no contexto nacional da elaboração de políticas, nas influências externas e nas suas agendas, na interação e no equilíbrio de forças entre esses fatores internos e externos e os discursos. Os fatores externos abrangem as forças da globalização combinadas à ideologia neoliberal, as agências educacionais e de doações internacionais, e os discursos educacionais globais, e os fatores internos são a falta de história democrática, as ambivalências das transformações pós-comunistas, o monopólio governamental sobre as elaborações das políticas, os discursos oficiais de europeização, de democratização e a construção do Estado e da Nação com o legado da mentalidade soviética. Em sua tentativa de compreender os desenvolvimentos das políticas na área das políticas de avaliação de 1999 a 2006, este estudo emprega o conceito de "governamentalidade emergente" (Foucault, 1991) e baseia-se na análise foucaultiana do discurso de documentos de políticas e em entrevistas semiestruturadas feitas com responsáveis pela elaboração de políticas, funcionários públicos e acadêmicos nacionais e com representantes de agências e organizações de doações educacionais internacionais.

Analítica da Governamentalidade: principais definições

Nos anos 90, os trabalhos de Michel Foucault provocaram enorme interesse interdisciplinar nas ciências sociopolíticas. *O Efeito Foucault* (usando o título de 1991 de Burchell et al.) influenciou diversos estudos de pesquisa sobre História, Psicologia, Criminologia, Política, Sociologia, Educação e Políticas Educacionais. Entretanto, durante a vida do filósofo, a sua tese foi mais considerada com ceticismo, falta de compreensão e incerteza (Gordon, 1991). Até hoje, a crescente importância dos trabalhos de Foucault na Sociologia da Educação vem primeiramente de suas implicações mais metodológicas do que teóricas, de amplas consequências para a genealogia e a análise do discurso. Na maioria dos estudos que gravitam em torno do pós-estruturalismo, Foucault frequentemente é apresentado como uma *autoridade metodológica*. Contudo, além da grande aceitação das idéias de Foucault, há leituras equivocadas e usos abusivos dos termos foucaultianos, principalmente os relacionados ao discurso (Soyland; Kendall, 1977).

A análise a seguir busca avaliar a significância teórica e as limitações do conceito de governamentalidade e sua percepção na sociologia das políticas educacionais. Antes de discutir as principais definições de governamentalidade, delinearei sucintamente as áreas de análise dos estudos de governamentalidade que, ultrapassando suas diversas fronteiras disciplinares e criando um discur-

so *renovador*, habilita *interfertilizações proveitosas* das idéias e metodologias (Stenson, 1999, p. 49). Como primeiro sugeriu Foucault (1991), parece racional o uso da governamentalidade como ferramenta ou guia de enfoque de análise no elo entre as formas de governo e as racionalidades ou modos de pensamento (sobre o governar) que justifica, legitima e exercita o governamento (Lemke, 2000). Os estudos de governamentalidade, inspirados pelos cursos de Foucault intitulados *Segurança, Território, População—1977-1978* e *O Nascimento da Biopolítica—1978-1979*, chamam atenção para as complexas relações entre o pensamento e o governamento (Larner; Walters, 2004).

Os conceitos-chave da analítica de governo/governamento[1] —isso é, estudos da governamentalidade— são *razão política* e *tecnologias de governança*. Enquanto a primeira expressão designa uma ideologia e um discurso que foi criado como resposta a problemas de determinado período político, a última relaciona-se com o nível instrumental e abarca os meios pelos quais determinadas políticas são projetadas e implementadas (Olssen, 2006). Os estudos de governamentalidade examinam também as relações entre as formas e as racionalidades de poder e os processos de *subjetivação* —formação de sujeitos/cidadãos governáveis— e *subjetificação* —formação da existência individual— (Foucault, 1991; Rose, 1999; Lemke, 2000), problematizando ou questionando determinados aspectos de quem pode governar, o que é governar, o que ou quem é governado e como isso é feito (Foucault, 1991, p. 103; Gordon, 1991, p. 2-3). Ainda assim, ao mesmo tempo esses estudos não são sociologias do regramento de uma determinada organização ou localidade, mas são estudos de "determinado 'estrato' do saber e do agir" (Rose, 1999, p. 19).

A analítica da governamentalidade examina as práticas de governamento em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a *verdade* é produzida nas esferas social, cultural e política. Portanto, o papel da analítica de governamento é o de diagnóstico; o que Rose chama de "procurar uma relação crítica franca às estratégias de governamento, com atenção a suas pressuposições, suas suposições, suas exclusões, suas ingenuidades, suas velhacarias, seus regimes de visão e seus pontos de cegueira" (Rose, 1999, p. 19). De maneira ainda mais importante, os estudos sobre a governamentalidade mostram que as práticas de governamento poderiam ser feitas de modo diferente, livrando-se do caráter natural e inquestionável de tais práticas (Dean, 1999). Dessa forma, usar a governamentalidade como ferramenta conceitual implica problematizar os relatos aceitos normativamente do Estado e desconstruir suas várias práticas e elementos que o constituem e que são inconsistentes (Petersen et al., 1998, p. 8 apud Marston, 2002, p. 305).

Genealogia da Governamentalidade

Na literatura, dois significados gerais do termo governamentalidade estão presentes (Dean, 1999). O primeiro significado — às vezes mencionado como *a*

arte de governo— é mais geral, enquanto que o segundo é uma variante histórica específica do primeiro (Foucault, 1991). Em seu significado geral, a governamentalidade identifica uma abordagem no sentido do pensar sobre o Estado e as diferentes mentalidades de governamento. Como sugerem os títulos das aulas no *Collège de France* (1977-1979), inicialmente Foucault estabelece a tarefa de redelinear a mudança no olhar governamental no início da Modernidade, nos Estados da Europa ocidental: *dos* problemas do território *para os* problemas da população, *da* administração dos recursos *para a* administração do *poder sobre a vida* (ou seja, o biopoder), *das* ameaças exteriores ao Estado *para os* riscos internos que emergem em relação à população.

Entretanto, ao longo daquele curso, essa gênese do poder sobre a vida foi ofuscada pela análise da governamentalidade liberal e, em consequência disso, "o último quase que inteiramente eclipsa o primeiro" (Senellart, 2007, p. 370). O que Foucault passa a analisar são os processos interdependentes nos quais, no decorrer das últimas centenas de anos, formas repressivas e centralizadas do poder do Estado exercidas pelo soberano evoluíram para formas mais descentralizadas e difusas (mas não necessariamente democratizadas) de poder, exercidas por miríades de instituições e pelos próprios sujeitos; a isso, Foucault denomina governamentalidade. A governamentalidade passa a existir como atividade distinta da arte de governo do Estado, o qual racionaliza seu exercício de poder, recorrendo a áreas das Ciências Humanas e Sociais que se tornam parte integrante do próprio Estado (Dean, 1999). Nas palavras de Foucault:

> Passamos de uma arte de governar cujos princípios advinham de virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou de habilidades comuns (prudência, decisões ponderadas, cuidado de acercar-se dos melhores conselheiros) a uma arte de governar que encontra no Estado os princípios de sua racionalidade e o âmbito específico de suas aplicações (Foucault, 2007, p. 364).

Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo *governamentalidade*, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governamento (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade como conceito identifica a relação entre o governamento do Estado (política) e o governamento do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (Lemke, 2000, p. 2-3).

A genealogia da governamentalidade como *arte de governo*, segundo Foucault, deriva da constituição triangular *soberania-disciplina-governo* (Dean, 1999, p.102). O governamento é aqui conceituado em seu significado geral de "conduta da conduta", e não necessariamente em termos políticos,

como tendemos a entender governo nos dias de hoje. No decurso da história, por exemplo, o problema de governamento foi analisado não nos textos políticos, mas nos tratados filosóficos, médicos, religiosos e pedagógicos (Lemke, 2000). Quanto a isto, três tipos fundamentais e interdependentes de governamento - o governo de si, o governar a família e a regulamentação do Estado - deram origem às disciplinas da Moral, da Economia e da Política.

A Nova Governamentalidade (Liberal)

O segundo significado do termo *governamentalidade* ou *nova governamentalidade (liberal)* marca o surgimento de novos modos de pensar sobre como o poder é exercido em certas sociedades (Foucault, 1991, p. 102-104). As sociedades aqui discutidas são as da Europa Ocidental do século XVIII em diante, cujos governos adquirem características pré-liberais mais pronunciadas. Importante, no entanto, é o fato de que, nas novas modalidades de poder destas sociedades, a soberania do regente não desaparece, mas funde-se aos instrumentos especiais de polícia que eram imaginados no século XVI por garantirem a estabilidade interna do Estado (Foucault, 1991, p. 104). Historicamente, o problema de governamento surgiu junto com os mecanismos de soberania, que significavam o processo em andamento da *governamentalização do Estado* (Foucault, 1991, p. 91; Dean, 1999, p. 102-106), que Rose define como invenção e reunião de todo um conjunto de tecnologias que compreendem os cálculos e estratégias dos poderes constitucionais, jurídicos, fiscais e organizacionais do Estado, numa tentativa de gerir a vida econômica, os hábitos sociais e a saúde da população (Rose, 1999, p. 18). Noutras palavras, a governamentalização do Estado criou a nova matriz de racionalidade que combinava a tecnologia diplomática militar - para tratar dos desafios externos -, a polícia - como um conjunto de instrumentos para assegurar o crescimento interno decorrente da ampliação do comércio e da circulação monetária - e, concomitantemente, a redefinição da *população* - como objeto de técnicas governamentais. Consequentemente, o surgimento da população como "*datum*, como campo de intervenção e como objetivo das técnicas governamentais", ou, noutras palavras, uma *entidade* (distinta da família) a ser governada, ocasionou o isolamento da economia numa realidade específica e a economia política como disciplina e técnica de intervenção nessa realidade (Foucault, 1991, p. 100).

A origem e a evolução do significado contemporâneo da governamentalidade liberal deram-se junto com outras mutações do Estado, de seus poderes e de seus significados. Da mesma forma, historicamente o liberalismo foi pela primeira vez reunido como crítica de qualquer tipo de governamento ou poderes de autoridade e mais tarde tornou-se a racionalidade do próprio governo, no entanto distinto das formas de governo anteriores ou posteriores (Gordon, 1991, p. 15; Dean, 1997). No Estado liberal, a população, o seu bem-estar, a

saúde e a eficiência são percebidos como objetivos do governo do próprio Estado. Com o propósito de governar adequadamente e garantir a otimização da população como a fonte do Estado, o governo precisa ser um governo econômico, tanto no que concerne ao uso dos recursos monetários quanto à forma de exercer o poder (Gordon, 1991, p. 3-8; Dean, 1999, p. 19). Consequentemente, o liberalismo como nova racionalidade governamental vê a "segurança" do desenvolvimento sócio-econômico da população como sua preocupação fundamental, pois a segurança da população é a base da prosperidade do Estado. Para atingir tais metas, o Estado liberal enquadra sua população nos aparatos de segurança — de um lado, o exército, a polícia e os serviços de inteligência; de outro, a educação, a saúde e o bem-estar.

Retomando a problemática da população, deve-se enfatizar que a descoberta da *população* levou à descoberta de um membro individual da população como ser vivo, trabalhador e social. O elo população-indivíduo introduziu um sentido um tanto paradoxal da vida como âmbito autônomo e como objeto de administração sistemática (Dean, 1999, p. 99). Esta forma de pensar deu origem ao *biopoder* (poder sobre a vida) e - o exercício desse poder como parte do governamento - à *biopolítica*. A biopolítica é caracterizada pela intervenção administrativa designada a otimizar a saúde, a vida e a produtividade da população (Foucault, 1994). Noutras palavras, a biopolítica é um amplo terreno da política, acarretando a administração dos processos de vida da população, cujos âmbitos de influência são:

> [as] condições sociais, culturais, ambientais, econômicas e geográficas de vida, procriação, doença, saúde ou morte dos seres humanos. Nesta perspectiva, a biopolítica refere-se à família, às questões habitacionais, às condições de vida e trabalho, ao que chamamos de 'estilo de vida', a questões de saúde pública, a padrões de migração, níveis de crescimento econômico e os padrões de vida. Refere-se à biosfera em que os seres humanos habitam (Dean, 1999, p. 99).

Com os propósitos de otimizar a administração da vida no âmbito populacional, a biopolítica divide-se em subgrupos — as crianças, a mão-de-obra, a terceira idade, empregados/desempregados, refugiados, criminosos, doentes, etc.— que ora contribuem para a prosperidade coletiva da população, ora a refreiam. As práticas divisoras da biopolítica buscam prevenir, sustentar ou eliminar certos grupos no interior da população. Foucault adverte-nos de tais práticas podem claramente levar ao racismo biopolítico ou ao racismo moderno do Estado por meio do qual a raça aparece como mecanismo de defesa da vida e bem-estar da população contra ameaças internas e externas. No modo liberal de governamento, a operação ilimitada das normas de otimização da vida, isso é, os imperativos biopolíticos, pode ser reprimida por pelo menos duas outras dimensões da regra: economia e soberania, que possibilitam ao liberalismo o exercício da crítica (Foucault, 2007). Em contraste, nas governamentalidades não-liberais — autoritária, (pós-) colonial, (pós-) comu-

nista, socialismo nacional— é limitada, quando não inexistente, a restrição ao absolutismo biopolítico (Dean, 1999, p. 131).

As particularidades e as implicações da governamentalidade não-liberal são discutidas mais detalhadamente na terceira parte deste ensaio.

O liberalismo clássico – que, segundo Dean, num nível, é uma versão da biopolítica e, noutro, sua constante crítica – cria técnicas governamentais únicas, que são tanto individualizadoras quanto totalizadoras. Noutras palavras, o liberalismo torna-se *o governamento de tudo e de todos*, mostrando preocupação com cada indivíduo e com a população como um todo. Essa linha de pensamento sobre o governamento no nível do indivíduo requer o exercício de certo tipo de liberdade ou governamento de si com o propósito de garantir a prosperidade individual e coletiva (Gordon, 1991, p. 19; Rose, 1999, p. 63). Noutras palavras, o Estado liberal governa através da liberdade e em nome da liberdade, embora o exercício dessa liberdade seja submissa àquilo que é considerado *normal* dentro da sociedade. Esse *paradoxo foucaultiano* Garland chama de crítico e revelador, ao explicar por que a escolha e a individualidade são hoje temas culturais intrusivos nas sociedades contemporâneas, com os *regimes de verdade* empresarial-consumistas (Garland, 1999, p. 29; Foucault, 1991).

Para concluir, uma introdução dos significados da governamentalidade significa reiterar que a nova governamentalidade (liberal) compreende o surgimento de novas formas de racionalidade sobre o exercício de governamento (no nível do Estado e no nível do eu) nas sociedades ocidentais organizadas em torno de modalidades interligadas de poder: o poder pastoral do Estado (soberania), o surgimento do poder disciplinar e o poder sobre a vida (biopoder), que é limitado com a crítica (o poder da liberdade) e, ao mesmo tempo, a racionalidade do governamento (liberalismo). O jogo dessas modalidades de poder, por sua vez, é internalizado pelos sujeitos na forma do governamento do eu. A governamentalidade, no seu sentido geral, representa a atividade do governamento que racionaliza sua existência através do conhecimento de ciências integrais do Estado e através das formas de poder soberano modificadas no decurso da história e delegadas a uma variedade de instituições e mecanismos. Em seus dois sentidos, a governamentalidade enfatiza a interdependência entre as práticas governamentais e as mentalidades de governamento que racionalizem e com frequência perpetuem práticas existentes de *conduta da conduta*. Segundo Dean (1999), governamos a nós mesmos e aos outros exercendo nosso pensamento sobre "o que consideramos verdadeiro". Noutras palavras, governamos de acordo com o que consideramos ser as verdades sobre nossa existência. Consequentemente, as formas como governamos dão origem à produção da verdade sobre a sociedade, a educação, o emprego, a inflação, os impostos, os negócios, etc. Na literatura sobre a governamentalidade, tais práticas organizadas, através das quais as pessoas são governadas e através das quais elas governam outras, são definidas como *regimes de práticas* ou *regimes de governamento*, que envolvem práticas de produção de conhecimento e de verdade através de várias formas de racionalidade prática e de cálculo. Usar

a governamentalidade como uma ferramenta conceitual implica que a racionalidade do governamento - seja ela relativa à produção da verdade ou à criação da realidade (na qual o exercício do poder é considerado racional) - possa ser investigada e tematizada.

Percepções de Governamentalidade nos Estudos das Políticas Educacionais

Até os anos 1990, havia poucos estudos (sobre políticas) que trabalhassem com o conceito de governamentalidade. Isto ocorria, em parte, porque os dogmas metodológicos que o pós-estruturalismo oferece, contestam a possibilidade de uma análise objetiva do contexto social, ou seja, os próprios fundamentos da pesquisa social positivista. Ainda assim, o número crescente de recentes estudos das políticas pós-estruturalistas de Ball (2006), Edwards (2003), Fairclough (2000) Olssen (2006), Peters (2004), Simons (2006) and Tikly (2003) – com seu enfoque na língua, poder, discurso e localidade – demonstra a poderosa força explanatória do pós-estruturalismo em geral e da governamentalidade em particular. Embora os estudos das políticas pós-estruturalistas sejam altamente diversificados em sua problemática, quanto a isso há uma grande semelhança. Todos tentam apreender a complexa "genealogia do presente" (Foucault, 1991; Dean, 1999), numa tentativa de compreender como esta forma do presente chegou a formar-se e que condições foram responsáveis pelos *regimes de verdade* priorizados entre outras verdades concorrentes.

O Contexto Anglo-Americano

Na virada do século, é inegável a crescente influência dos trabalhos de Foucault sobre a pesquisa educacional. Os estudos de Ball (1990), Marshall (1989), Peters e Wain (2002), Edwards (2002), Tikly (2003), Andersson e Fejes (2005), Masschelein et al. (2007) e Simons (2006; 2007) são alguns dos exemplos inspirados no conceito de governamentalidade na área da pesquisa sobre educação e da Sociologia Política. Entre os estudos existentes que se baseiam noutros conceitos foucaultianos – poder, conhecimento, discurso, subjetividade, tecnologias do eu, normalização e genealogia – estão trabalhos de Ball (1990; 1994), Codd (1998), Fairclough (2000), Olssen (2006), Peters (2001a; 2001b; 2003), Peters e Humes (2003), Walkerdine (1986) e outros. Há um extenso relato e outra discussão sobre a influência de Foucault na pesquisa educacional em Popkewitz e Brennan (1998), Ball (1990), Peters e Burbules (2004), Marshall (1998) e Masschlein et al. (2007), cuja discussão vai além do escopo deste ensaio. Em vez disso, a princípio recorrerei aos estudos selecionados de Ball (1990, 1994, 2006), Trowler (1998), Edwards (2002), Peters (2000; 2001; 2003;

2004), Christie e Sidhu (2006), Pongratz (2006) e Simons (2006; 2007), que, ao se concentrarem nas práticas e nos discursos gerados no nível nacional e/ou transnacional, trazem novas e importantes dimensões e esclarecimentos sobre o processo de produção de políticas como tecnologias de governamento. Além disso, essa erudição indica claramente uma nova área dos estudos da governamentalidade que analisa como os discursos e as práticas das políticas educacionais no nível do Estado são internalizadas e inscritas no âmbito do eu. Durante a discussão, darei uma atenção maior aos estudos que apreendem o comportamento ou, se preferirmos, a *conduta da conduta* dos Estados-nações, em resposta aos modos externos de poder tais como as estratégias pangovernamentais, contestações colocadas pela globalização econômica ou pelos discursos globais da sociedade da aprendizagem, performatividade, competências, etc.

É enorme a contribuição de Ball aos estudos das políticas e à compreensão da erudição de Foucault. Partindo de seus estudos sobre gerência educacional em 1990, que demonstra claramente a influência de Foucault, Ball prossegue com uma conceituação teórica muito citada de *política como texto* e *como discurso*. O impacto do conceito de governamentalidade pode ser remontada à origem da definição que Ball (1994) tem das políticas educacionais neoliberais como discurso justificado através de *regimes de verdade* já estabelecidos, tais como *marketização*, performatividade e padronizações. Além disso, é através desses regimes que as pessoas exercem o poder e governam a si mesmas e aos outros (Ball, 1994, p. 22). Recorrendo a Ball, Trowler sugere que o discurso não apenas representa e ajuda a criar a realidade, mas também dissimula a natureza construída da realidade social, de modo a negar outras alternativas possíveis. Ele argumenta que:

> Os elaboradores de políticas podem, assim, restringir, e realmente restringem, o modo como pensamos sobre a educação em geral e sobre as políticas educacionais específicas, particularmente através da linguagem em que tais políticas são moldadas. O uso de repertórios discursivos tirados das áreas do comércio, *marketing* e finanças é uma das formas pelas quais isso é feito. Franquias, acúmulo de crédito, resultados da aprendizagem, ter habilidades e competências, o exame das habilidades e coisas desse tipo podem se tornar parte do discurso cotidiano e começam a articular a forma de as pessoas pensarem sobre educação. Talvez mais importante: trabalham para excluir outras maneiras possíveis de conceituar a natureza da educação (Trowler, 1998, p. 132-133).

A citação acima sugere que os discursos políticos e das políticas das sociedades modernas, além de ocultarem a possibilidade de reação e de crítica, buscam construir indivíduos maleáveis e fáceis de governar. Hindess (2000) estende essa idéia até a democracia, alegando que os discursos sobre a democracia são apenas outro meio de disciplinar e normalizar indivíduos e "torná-los sujeitos complacentes do Estado liberal democrático" (Hindess, 2000 apud Dryzek, 2002, p. 17). Concentrando-se na linguagem, no poder e no discurso, os

trabalhos de Fairclough valem a pena ser mencionados. Embora não se concentrem nas políticas educacionais, tais estudos propiciam um enquadramento teórico avançado para a análise crítica do discurso (cf. a análise foucaultiana do discurso), para uma exposição das táticas discursivas utilizadas pelas elites do poder, ao conquistarem o controle sobre a percepção pública. Tais táticas abrangem a – mas não se limitam à – manipulação calculada da língua e ao trabalho dos *doutores spin*[2], que juntos com o objetivos da política do *New Labour* são alvos da aguçada crítica de Fairclough.

Em um filão semelhante, a abordagem de Ball faz uma crítica à virada neoliberal nas políticas educacionais; segundo ele, o efeito das políticas é primordialmente discursivo, uma vez que muda e desconstrói as possibilidades do pensamento diferente, limitando, dessa forma, nossas respostas à mudança (Ball, 1994, p. 23).

Entretanto, Foucault vê uma oportunidade para opor-se à estratégia dentro de qualquer formação discursiva:

> O problema político essencial para o intelectual não é o da crítica do conteúdo ideológico [...] mas do saber que é possível constituir uma nova política de verdade. O problema não é o da mudança da *conscientização* das pessoas nem do que há em suas cabeças, mas do regime político, econômico e institucional da produção de verdades (Foucault, 1979, p. 47)

Levando em conta essa alegação, Peters (2000; 2001) liga a noção foucaultiana de governamentalidade ao paradigma neoliberal das políticas educacionais, levantando questões de gerencialismo e governamento do eu na educação, na cultura empresarial e no empresariamento do eu. Entretanto, Peters alega que o terreno mais fértil da pesquisa foucaultiana provou ser o das ligações entre as genealogias do eu e a governamentalidade, na produção do "contar a verdade como prática educacional do eu" (Peters, 2003; 2004). Edwards (2003), por sua vez, trabalha com o mecanismo panóptico e a governamentalidade foucaultiana e aplica essa ferramenta à análise das iniciativas de políticas contemporâneas destinadas às jovens da classe trabalhadora na Austrália. O estudo de Christie e Sidhu (2006), levado a cabo no mesmo contexto nacional, discute os regimes de práticas do governo australiano em relação aos asilos para crianças. Os autores questionam as tecnologias governamentais, as quais negligenciam as crianças e tornam os seus direitos invisíveis num Estado democrático. Christie e Sidhu advertem-nos para a tendência de tais práticas, por vezes repressivas, tornarem-se normalizadas e justificáveis aos olhos dos cidadãos comuns.

O Contexto da União Européia

O foco dos estudos a seguir é a construção dos discursos das políticas educacionais em diferentes Estados membros da União Europeia (UE) e, em

particular, na Suécia, Alemanha e Bélgica. A ascensão dos estudos da governamentalidade na Europa continental pode ser atribuída aos processos de governamentalização da Europa (Nóvoa; Lawn, 2002) e vista como respostas dos Estados membros aos mecanismos do poder suave da eurogovernamentalidade. Assim, por exemplo, o estudo de Andersson e Fejes (2005) centraliza-se na construção de um adulto aprendiz, como sujeito das políticas educacionais suecas. Recorrendo à governamentalidade e à genealogia foucaultianas, os autores traçam a mudança nos discursos quanto às políticas de avaliação nos últimos cinquenta anos: de conhecimento geral e de experiências *para* competências e para desempenho a serem avaliados. A pesquisa de Pongratz analisa os discursos que acompanham a emergência das *audit cultures* na educação e um intenso debate político que se deu na Alemanha, em relação aos resultados do estudo internacional comparativo denominado PISA. A análise mostra que as *audit cultures* tornam-se um estímulo e uma forma de normalização, através da qual técnicas de dominação política são internalizadas pelos profissionais em tecnologias do eu, nas formas de autocontrole voluntário (Pongratz, 2006).

A recente coleção de estudos denominada *The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (Masschelein et al., 2007) reúne conhecimentos europeus e anglo-americanos sobre o conceito de sociedade da aprendizagem que é propagado nos documentos das políticas nacionais e defendido por agências de políticas mundiais. É demonstrado como o discurso que abrange a *sociedade da aprendizagem* é também traduzido como *aprendizagem ao longo da vida*, *espaço para a educação avançada européia*, *performatividade* e outras expressões relacionadas. Os estudos apresentados naquele volume mostram novas abordagens das questões de governança e de governamentalidade, apresentando idéias e programas educacionais como elementos de governamento e de governamento do eu, em consonância com *jogos de verdade* específicos. Desenredando regimes de verdade contemporâneos e propiciando análise multidimensional do conceito de sociedade da aprendizagem, aqueles estudos concentram-se na ligação entre o poder político exercido em nossas sociedades e as idéias e as práticas educacionais que desempenham um papel constitutivo no processo de subjetificação (isso é, criando sujeitos governáveis). Essa coleção é leitura obrigatória para cada pesquisador que quiser compreender o jogo entre o poder sobre o conhecimento, o poder político e o poder sobre a vida, nas democracias liberais avançadas.

Dois estudos de Simons (2006; 2007) requerem comentários especiais na medida em que revitalizam e modificam os termos foucaultianos de um modo novo e que estimula o nosso entendimento. No primeiro ensaio, Simons usa a noção foucaultiana de *biopolítica* para mapear o *Espaço europeu para a Educação Avançada* como infra-estrutura do empresariado ou uma área do "constante tribunal econômico", por meio da qual o econômico invade diferentes aspectos do social rompendo as distinções entre eles. O estudo mostra que durante o surgimento do regime de terror econômico, o estímulo à aprendiza-

gem como investimento pode ser transformado em mecanismo que pode deixar morrer ou mesmo fazer morrer (Simons, 2006). O outro estudo introduz os conceitos de *eurogovernamentalidade* e poder sinóptico, para examinar o papel de mudança dos Estados membros da UE na construção das políticas educacionais. A eurogovernamentalidade possibilita a análise de novos modos de *governamentalização* e de conduta da conduta tanto no nível da UE quanto nos Estados membros. Poder sinóptico (ver Foucault, 1991) significa os arranjos de poder quando as maiorias (elaboradores de políticas, Estados membros, etc.) assistem às minorias (profissionais, escolas, Estados membros de desempenho ótimo, etc.) e as observam, e a conduta da conduta toma a forma de *feedback do desempenho*. Noutras palavras, as estratégias de *eurogovernamentalidade* garantem o desempenho ótimo de todos e de cada um e têm efeito sobre a "necessidade de *feedback*" e sobre a "vontade de aprender" dos atores envolvidos (Simons, 2007).

Limitações dos Estudos da Governamentalidade

Junto com as vantagens dos estudos da governamentalidade, há neles, no entanto, algumas sérias limitações. Garland, por exemplo, levanta críticas à linguagem usada na análise da governamentalidade, onde alguns dos conceitos são neologismos – por exemplo: *governamentalidade*, *biopoder* – outros são termos históricos – por exemplo: *polícia*, *raison d'Etat* – e outros, ainda, são termos convencionais com sentidos um tanto não convencionais - por exemplo: liberalismo, segurança. Essa confusão terminológica está presente na discussão que Foucault faz do liberalismo ao descrever o presente, que leva a um elo incerto entre o Estado liberal, o *welfare*/bem-estar e o Estado neoliberal, uma vez que parte dos escritores da governamentalidade contrapõe liberal a *welfare*/bem-estar, enquanto outros enfatizam que o liberalismo é característica do *welfare state*/Estado de Bem-estar[3]. Preocupações semelhantes são levantadas acerca das distinções entre o Estado governamentalizado e o intervencionista; entre o governamental e o político; entre o estatal e o não-estatal nos estudos da governamentalidade (Garland, 1999, p. 26-38). Vejo deficiências na governamentalidade como conceito devido ao fato de que tudo poder ser potencialmente reunido sob sua bandeira, uma vez que é difícil delinear algum processo da sociedade ou do eu que não seja influenciado pela 'conduta da conduta', seja liberal ou autoritário (Dean, 1999, p. 10-16; Foucault, 1994, p. 220-221; Gordon, 1991, p. 2). Stenson também se ocupa com a ambiguidade de categorias dos estudos da governamentalidade. Ele sustenta, por exemplo, que é *desnorteador* separar as tecnologias da governamentalidade da disciplina e da soberania, pois "não são entidades equivalentes". Muito pelo contrário, é mais produtivo perceber a "governamentalidade como enquadramento geral de governança, no qual a disciplina e o controle soberano do território operam simultaneamente" (Stenson, 1999, p. 54).

Em outra nota, Garland aborda a natureza incompleta das genealogias foucaultianas das mentalidades de governamento, que, no seu entendimento, não apreendem as práticas atuais de governamento, em contraste com outras genealogias foucaultianas: da prisão, dos asilos ou da sexualidade, por exemplo. Segundo Hindess (1997, apud Larner; Walters, 2004), a analítica da governamentalidade redigida no período pós-foucaultiano não faz a devida distinção entre o governamental e o político, seguindo a tendência de Foucault de evitar o aspecto *ideológico* do governamento para, em vez disso, concentrar-se nas práticas (baseadas na técnica e no conhecimento) que moldam diretamente a subjetividade. Outra limitação da governamentalidade, segundo Kerr (1999), é que ela tenta explicar os processos políticos sem identificar os atores políticos. O'Malley critica a subestimação e a falta de representação dos relatos das políticas destinadas ao cidadão comum/não-elite na pesquisa da governamentalidade (O'Malley, 1996, p. 310-326; Stenson, 1999, p. 57). Eu devo ter ciência disso e levar isso em conta em minha pesquisa sobre a elaboração de políticas educacionais na Ucrânia pós-comunista, onde as políticas destinadas ao cidadão comum (gradual, mas crescentemente) influenciam a percepção pública acerca dos discursos governamentais.

Aplicação da Governamentalidade aos Estados Não-Ocidentais (Pós-Coloniais e Pós-Comunistas)

Até aqui, a discussão sobre as aplicações da governamentalidade ocuparam-se principalmente dos Estados liberais e neoliberais anglo-americanos e da Europa Ocidental. Entretanto, as sugestões iniciais de Dean (1999, p. 131-148) acerca da não-liberalidade da governamentalidade liberal e da governamentalidade autoritária - embora tenham encontrado acolhimento nas Ciências Sociais[4] - só agora estão começando a ter seu lugar nos estudos acerca das políticas educacionais. Antes de partir para uma discussão concludente sobre a governamentalidade não-liberal, peço licença para apresentar um breve relato dos três principais pontos levantados por Dean, em relação às semelhanças entre as formas liberais e as não-liberais de poder, importantes para o argumento desenvolvido neste ensaio.

Em primeiro lugar, há continuidades marcantes entre a governamentalidade autoritária e a forma liberal ou social de governamento, pois a governamentalidade não-liberal, assim como a liberal, é construída a partir de elementos de soberania e de biopoder. Além disso, a governamentalidade autoritária pode ser localizada ao longo da trajetória da governamentalização do Estado; contudo, a construção dos sujeitos sob uma forma autoritária de governamento não significa necessariamente os atributos da liberdade responsável nem a possibilidade de crítica, mas se baseia na completa obediência do sujeito às formas de autoridade que lhe são impostas.

Em segundo lugar, o não-liberalismo do governamento liberal está enraizado nas práticas que dividem a população em certos grupos e, assim, excluem algumas categorias da população do *status* de indivíduos autônomos, racionais e livres. Nesse exemplo, o governamento liberal é consistente com a política da exclusão do governamento autoritário.

Em terceiro lugar, o imperativo biopolítico destinado ao aperfeiçoamento da população, através de vários programas - desde a eugenia ao extermínio justificado de certos grupos ou nacionalidades -, indica a ameaça oculta do biopoder não constrangido por quaisquer outras formas de poder ou crítica. Foucault (1979, p. 136-137) refere-se a esse lado obscuro do biopoder como a nova e mais sofisticada máquina assassina do século XX. Seguindo esta linha de argumento, Dean admite que:

> É verdade que talvez muitos de nossos piores pesadelos venham a se realizar quando esses elementos de soberania e governamento biopolítico são articulados de modo um pouco diferente da forma como eles se articulam no liberalismo [...]. [Além disso,] as continuidades entre a governamentalidade autoritária e a liberal, junto com a recuperação dos componentes não-liberais do liberalismo, lembram-nos dos perigos de não levar em conta a compreensão do eu do liberalismo como um governamento limitado, que age através do conhecimento dos processos da vida, mas que, mesmo assim e ao mesmo tempo, salvaguardam os direitos do sujeito político e jurídico (Dean, 1999, p. 145-146).

Nos estudos sobre as políticas educacionais, há uma clara lacuna no que concerne à aplicação da governamentalidade a um contexto não ocidental; a rara exceção é o trabalho de Tikly (2003), que se ocupa ativamente com esse conceito na análise que o autor faz das políticas educacionais pós-*apartheid* na África do Sul. A explicação parcial para essa percepção desigual da governamentalidade, num contexto não-ocidental, pode ser dada pelo fato de que os pesquisadores locais dos países pós-coloniais e pós-comunistas estavam isolados da tradição teórica ocidental por algumas décadas, e de que eles interagiriam mais ansiosamente com as tradições teóricas positivistas ou críticas - cujos resultados podem ser generalizados e usados para recomendações de políticas—, do que com os conceitos pós-estruturalistas, tidos como incertos e vagos. Os pesquisadores ocidentais, por sua vez, embora com algum interesse nos desenvolvimentos pós-coloniais e pós-comunistas, tendem a concentrar-se nas transformações em seus próprios países, precipitadas por agentes de políticas transnacionais como a UE, o Banco Mundial etc.

Tikly, sendo exceção rara, mas necessária dessa tendência, alega que a abordagem da governamentalidade é benéfica para a explicação dos discursos das políticas em evolução na região. Em seu estudo, a governamentalidade tem um significado mais específico, uma vez que representa as várias formas como o poder se exerce em certas sociedades, enquanto que as políticas educacionais são definidas como formas de programas políticos, que usam as tecnologias de governo e são consistentes com a racionalidade de governamento vigente

(Tikly, 2003). Em uma vertente semelhante, a pesquisa em andamento sobre a elaboração de políticas educacionais na Ucrânia pós-comunista recorre à abordagem da governamentalidade numa tentativa de desenredar o processo de formação de políticas educacionais no nível médio, no âmbito do Estado.

Uma breve apresentação sobre a Ucrânia é importante aqui, a fim de que se compreenda como as particularidades desse país podem desafiar as aplicações do conceito de governamentalidade.

Apresentação da Ucrânia Pós-Comunista aos Estudos da Governamentalidade

A Ucrânia é um extenso e diversificado país pós-comunista, com fortes divisões regionais, linguísticas, sociais e religiosas, cujas causas têm profundas raízes na história desta "nação surpreendente" (Wilson, 2000), que não se constituiu como um Estado até a dissolução da União Soviética, em 1991. Entretanto, segundo Krawchenko, a mais proeminente divisão social da Ucrânia não é de natureza étnica, mas sim rural-urbana (Krawchenko, 1993). O nome Ucrânia deriva da expressão *região fronteiriça*, que de fato reflete boa parte da história do país: este território tem sido a fronteira onde as estepes geograficamente abertas e a floresta protetora se encontram; culturalmente, é o ponto de interseção entre o catolicismo romano, a ortodoxia oriental e o islã; politicamente, esta terra foi a fronteira entre o Império Russo, o Império de Habsburg e o Canato da Crimeia e, mais tarde, entre a União Soviética e seus Estados satélites, e hoje entre dois megapoderes, a Rússia e a União Européia (Yekelchyk, 2007, p. 4). Tais múltiplas influências contemporâneas e históricas evitaram, por um lado, que a Ucrânia política pós-comunista retornasse ao autoritarismo (Way, 2005); mas, por outro lado, atrelada ao fraco compromisso da nova (mas na verdade *velha*) liderança no sentido das reformas políticas, sociais e econômicas, levaram a enormes disparidades entre as declarações/discursos das políticas com conotações e práticas democráticas distintas, que permaneceram quase intocáveis desde os tempos soviéticos. Os legados soviéticos abrangem a elaboração difusa de políticas estatais de múltiplos níveis, o que não é impedido pela consulta pública, mas se caracteriza pela duplicação da autoridade, pela qual vários ramos do governo produzem um grande número de documentos de políticas quase-legislativas; tais políticas são mal coordenadas e sua implementação é mal monitorada (Sundakov, 2001, p. 10). Kuzio sintetiza essa prática comum como "Estados da CIS [Commonwealth of Independent States[5]] - a Ucrânia incluída - [que] têm uma propensão a traçar extensos documentos que são então ignorados ou apenas parcialmente preenchidos. Tais documentos têm mais semelhança a cartas de intenção do que obrigações contratuais" (Kuzio, 2004, p. 18). O processo das políticas públicas não é pilotado nem monitorado, mas há um controle sobre tal processo. Entretanto, os

objetivos de tal controle são de testar os procedimentos das políticas, não seus resultados. Daí *a administração caótica* do processo de elaboração de políticas na Ucrânia, dominada por uma abordagem no estilo *bombeiro*, isso é, o foco do governo centra-se nos problemas imediatos, com pouca capacidade para a elaboração de políticas sustentáveis (Krawchenko, 1997, p. 12).

Os resultados de meu estudo inicial de Doutorado em Filosofia sobre a elaboração de políticas educacionais na Ucrânia, baseados na análise do discurso foucaultiano, revelaram uma quantidade de diferentes formas de os elaboradores das políticas ucranianas usarem "políticas viajantes" globais (Alexiadou; Jones, 2001), a fim de preencherem o *vazio* dos discursos pós-comunistas com uma retórica democrática externa. O discurso oficial da europeização, mantido pelo governo ucraniano, tornou o Estado extremamente receptivo à ajuda e aos conselhos vindos do exterior; enquanto isso, no nível nacional, o forte centralismo e o monopólio do Estado nos processos de elaboração das políticas têm permanecido quase intocáveis desde a era soviética ou pré-soviética. O governo nacional mostra seu caráter de duas facetas: enquanto no nível transnacional ele se torna agente receptivo de influência externa e transmissor dessa influência, no nível nacional ele intensifica seu controle central sobre a educação. Essas fortes influências externas e os persistentes legados, bem como as disparidades entre o discurso e a prática, fazem da elaboração de políticas educacionais ucranianas um caso muito interessante para analisar a partir dos estudos da governamentalidade.

Comentários Finais: superando as limitações conceituais e metodológicas

A aplicação do conceito de governamentalidade a um contexto pós-comunista pode, no entanto, ser limitada por diversos motivos maiores. O primeiro — e mais importante — é o de que o conceito de Foucault foi originalmente desenvolvido e utilizado para os Estados liberais, o que não é o caso dos países pós-coloniais e/ou pós-comunistas. Foucault questiona até mesmo a existência da governamentalidade socialista:

> Existe uma governamentalidade socialista adequada? Que governamentalidade é possível enquanto governamentalidade estrita, intrínseca e autonomamente socialista? De qualquer forma, [...] se há uma governamentalidade socialista real, ela não está oculta no socialismo e seus textos. Não pode ser deduzida daí. Precisa ser inventada! (Foucault, 1981, p. 95 apud Foucault, 2007, p. 371).

Para superar tais limitações metodológicas e categóricas, Tikly (2003, p. 163-166) desenvolve os conceitos de governamentalidade não-liberal e governamentalidade em construção.

A governamentalidade não-liberal pode ser definida como uma forma de racionalidade de governamento que reforça a divisão entre os governantes e os governados e a dominação de um grupo sobre outro, baseada – no caso da África do Sul – na simbólica do sangue (elemento da soberania monárquica). Essa racionalidade é internalizada pelos cidadãos e leva ao surgimento do racismo biopolítico.

As práticas do racismo estatal, entretanto, nem sempre usam a linguagem da raça. No caso de um país comunista, as massas foram mobilizadas em nome da classe e a divisão baseou-se na simbólica da participação partidária e a fabricação de uma forma particular de história - por exemplo: a liberdade da classe trabalhadora, a igualdade para todo o povo soviético, a construção do futuro comunista, a adoção das leis da dialética e do marxismo-leninismo -; uma história que, ao fim e ao cabo, justifica tanto o *status quo* da intolerância política quanto à vigilância totalizadora via os aparatos de segurança.

O conceito de governamentalidade em construção apreende a forma de racionalidade política (na sucessão da mudança social e política), em que o espaço discursivo assumiu conotações liberais, enquanto que as práticas e os legados do regime anterior ainda persistem no nível governamental e no nível do eu. Como coloca Tikly (2003, p. 166), a "governamentalidade em construção" consiste em elementos complexos e frequentemente contraditórios "que implicam tanto a continuidade quanto a descontinuidade do que havia antes". Penso que esse conceito de governamentalidade em construção será aplicável ao estudo da Ucrânia pós-comunista.

Outra possível limitação da teoria da governamentalidade é a de que o conceito de políticas restringe-se a uma definição de programas governamentais e/ou tecnologias governamentais, deixando as dimensões de políticas enquanto discurso e políticas enquanto processo subconceptualizadas. Entretanto, isso será levado em conta, pelo fato de meu estudo de Doutorado em Filosofia situar-se em uma concepção pós-estruturalista, com sua visão de política como texto, ação e discurso. Utilizarei, portanto, a governamentalidade como ferramenta conceitual em conjunção com noções pós-estruturais mais gerais de *políticas enquanto discurso e políticas enquanto processo*. Finalmente, estou ciente do generoso convite de Foucault para usar e adaptar seus conceitos em determinados contextos empíricos, ao invés de tratá-los em um enquadramento teórico fechado.

Resumindo, a governamentalidade como ferramenta conceitual inaugura uma nova área de pesquisa, que não é nem histórica, nem sociológica *per se*, pois não busca as respostas para o que ocorreu nem o porquê. Em vez disso, operacionalizar a governamentalidade é:

> Adotar um ponto de vista particular que coloca certas questões em foco: que a dimensão de nossa história composta pela intervenção, contestação, operacionalização e transformação de esquemas, programas, técnicas e dispositivos mais ou menos racionalizados buscam tanto moldar a conduta quanto atingir determinados objetivos (Rose, 1999, p. 20).

A governamentalidade ajuda-nos a fazer as perguntas sobre como o ser foi "transformado em formas ponderáveis e maleáveis" (Rose, 1999, p. 20), quais técnicas discursivas estão envolvidas com a criação da realidade e como são estabelecidas as operações modernas de poder-saber. É exatamente isso que pretendo alcançar em meu estudo da Ucrânia pós-comunista.

Recebido em abril de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Notas

[1] N.R.: Esta tradução adota a palavra governo no sentido de "Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo), isso é, essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar" (Veiga-Neto, 2002, p.19). A palavra governamento é usada "nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar" (Veiga-Neto, 2002, p. 19), isso é, nos casos em que se trata de "dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes" (Foucault, 1995, p. 244). Nos raros casos ambíguos e/ou ambivalentes, usa-se governo/governamento.

[2] Na mídia, o spin doctor é aquele profissional que serve a uma empresa ou facção política para gerar "torções na verdade". Daí o nome doutor spin.

[3] Estado cujo governo, teoricamente, proporciona o bem-estar de seus cidadãos, por meio de leis sociais.

[4] Veja Blake, 1999; Kalpagam, 2000; Sigley, 2006; Trankell; Ovesen, 2004.

[5] "Comunidade dos Estados Independentes".

Referências

ALEXIADOU, N.; JONES, K. Travelling Policy/Local Spaces. In: CONGRÈS MARX INTERNATIONAL III: LE CAPITAL ET L'HUMANITÉ, September 2001, Paris. Université de Paris-X Nanterre-Sorbonne.

ANDERSSON, P.; FEJES, A. Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. **Journal of Education Policy**, London, vol. 20, n. 5, p. 595-613, 2005.

BALL, S. J. (Org.). **Foucault and Education**. London: Routledge, 1990.

BALL, S. J. **Education Reform:** A Critical and Post-structural Approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **Education Policy and Social Class:** The Selected Works of Stephen J. Ball. London and New York: Routledge, 2006.

BLAKE, L. A. Pastoral power, governmentality and cultures of order in nineteenth-century British Columbia. **Transactions of the Institute of British Geographers.** Londres, v. 24, n. 1, p. 79-93, 1999.

BURCHELL, G.; GORDON, C. and MILLER, P (Org.). **The Foucault Effect:** Studies in Governmentality. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.

CHRISTIE, P. and SIDHU, R. Governmentality and 'fearless speech': framing the education of asylum seeker and refugee children in Australia. **Oxford Review of Education**, Oxford, Inglaterra: Routledge, v. 32, n. 4, p. 449-465, 2006.

DEAN, M. **Governmentality:** Power and Rule in Modern Society. London: Sage, 1999.

DRYZEK, J.; HOLMES, L. **Post-communist democratization:** political discourses across thirteen countries. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

EDWARDS, J. The policy panoptic of 'mutual obligations'. **Journal of Educational Enquiry. A**ustrália: University of South Australia, v. 4, n. 1, p. 97-116, 2003.

EWARDS, R. Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. **Journal of Education Policy**. London, v. 17, n. 3, p. 353-365, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **New Labour, New Language?** London: Routledge, 2000.

FOUCAULT M. Truth and Power: Power and the Norm. In: MORRIS, M.; PATTON, P. (Org.). **Michel Foucault:** Power, Truth, Strategy. Sydney: Feral Publications, 1979. P. 29-48.

FOUCAULT M. Governmentality. In: BURCELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.). **The Foucault Effect:** Studies in Governmentality. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991. P. 87-104.

FOUCAULT M. The Subject and Power. In: FAUBION, J. (Org.) **Michel Foucault**: Power Essential Works of Michel Foucault. London: Penguin, v. 3, 1954-1994.

FOUCAULT M. **Security, Territory, Population:** Lectures at the Collège de France, 1977- 1978. Trans. G. Burchell. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GARLAND, D.'Governmetality' and the problem of crime. In: SMANDYCH, R. (Org.). **Governable Places:** Readings on governmentality and crime control. Aldershot: Ashgate, 1999, p. 15-45.

GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.). **The Foucault Effect:** Studies in Governmentality. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.

HINDESS, B. Divide and govern: governmental aspects of the modern states system. In: ERICSON, R.; STEHR, N.(Org.). **Governing Modern Societies.** Toronto: University of Toronto Press, 2000.

KALPAGAM, U. Colonial governmentality and the economy. **Economy and Society**, London: Routledge, v. 29, n. 3, p. 418-438, 2000.

KERR, D. Beheading the king and enthroning the market: A critique of Foucauldian governmentality. **Science and Society.** New York**:** Guilford Press, v. 63, n. 2, p. 173-203, 1999.

KRAWCHENKO, B. Ukraine: The Politics of Independence. In: BREMMER, I.;RAY, T.(Org.). **Nations and Politics in the Soviet Successor States**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 75-98.

KRAWCHENKO, B. **Administrative Reform in Ukraine**: Setting the Agenda. Discussion Paper, No. 3, Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, 1997.

KUZIO, T. **Contemporary Ukraine**. Dynamics of Post-Soviet Transformation. M.E. Sharpe, 1998.

LARNER, W. Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality. **Studies in Political Economy**, n. 63, p. 5-26, 2000. Disponível em: <www.ggy.bris.ac.uk/staff/information/SPE%20(2000).pdf> Acesso em 30 ago. 2006.

LARNER, W.; WALTERS, W. (Org.). **Global Governmentality:** New Perspectives on International Rule. London and New York: Routledge, 2004.

LEMKE, T. **Foucault, governmentality and critique.** Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst MA, 21-24 September 2000. Disponível em: <www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Foucault,%20Governmentality,%20and%20Critique%20IV-2.pdf. Acesso em: 30 ago. 2007.

LEMKE, T. The birth of bio-politics: Michael Foucault's lectures at the College de France on neo-liberal governmentality. **Economy and Society**, London: Routledge, v. 30, n. 2, p. 190-207, 2001.

MARSHALL, J. D. Foucault and education. **Australian Journal of Education**. Austrália:Australian Council for Educational Research, v. 33, n. 2, 97-111, 1989.

MARSHALL, J. D. **Foucault and neo-liberalism:** biopower and busno-power. Philosophy of Education Yearbook, 1995. Disponível em <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/95_docs/marshall.html>. Acesso em: 31 ago 2007.

MARSHALL, J. D. Michel Foucault: philosophy, education, and freedom as an exercise upon the self. In: PETERS, A. M. (Org.). **Naming the Multiple:** Poststructuralism and Education. Westport CT and London: Bergin and Garvey, 1998.

MARSTON, G. Fashion, fiction, fertile inquiry? Struggling with the postmodern challenge and social policy analysis. In: EARDLEY, T.; BRADBURY, B. (Org.) **Competing Visions:** Refereed Proceedings of the National Policy Conference 2001, SPRC Report 1/02. Sydney: Social Policy Research Centre, University of New South Wales, p. 298-316, 2002. Disponível em <www.sprc.unsw.edu.au/nspc2001/NSPC%202001Papers/Marston.pdf>. Acesso em: 31 ago 2007.

MASSCHELEIN, J. Experience and the Limits of Governmentality. **Educational Philosophy and Theory**, Oxford: Blackwell, v. 38, n. 4, p. 561-57, 2006.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.; BRÖCKLING, U.; PONGRAZ, L. (Org.) The Learning Society from the Perspective of Governmentality. **Educational Philosophy and Theory,** Special Issue. Oxford: Blackwell, 2007.

NÓVOA, A.; LAWN, M. (Org.) **Fabricating Europe:** The Formation of an Education Space. Dordrecht: Kluwer, 2002.

O'MALEY, P. Indigenous governance. **Economy and Society**, London: Routledge, v. 25, n. 3, p. 310-326, 1996.

OLSSEN, M. **Michel Foucault:** Materialism and Education. Westport CT and London: Bergin and Garvey, 2006.

PETERS, M. A. Foucault and governmentality: understanding the neoliberal paradigm of education policy. **The School Field**, v. 12, n. 5-6, p. 61-72, 2001a.

PETERS, M. A. Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: a Foucauldian perspective. **Journal of Educational Enquiry**. **A**ustrália: University of South Australia, v. 2, n. 2, p. 58-71, 2001b.

PETERS, M. A. Truth-telling as an educational practice of the self: Foucault, parrhesia and the ethics of subjectivity. **Oxford Review of Education.** Oxford (England):Routledge v. 29, n, 2, p. 207-223, 2003.

PETERS, M. A; WAIN, K. Postmodernism/poststructuralism. In: BLAKE, N.; SMEYERS, P.; SMITH, R.;STANDISH, P. (Org.) **The Blackwell Guide to the Philosophy of Education**. Oxford: Blackwell, 2002.

PETERS, M. A; BURBULES, N. **Poststructuralism and educational research**. Lanham MD and Oxford: Rowman and Littlefield, 2004.

PETERS, M. A; HUMES, W. (Org.) Poststructuralism and educational research. **Journal of Educational Policy**. Special Issue. London: Routledge, 2003.

PONGRATZ, L. Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. **Educational Philosophy and Theory**, Oxford: Blackwell v. 38, n. 4, p. 471-482, 2006.

POPKEWITZ, T.; BRENNAN, M. (Org.) **Foucault's challenge:** discourse, knowledge and power in education. New York: Teachers College Press, 1998.

ROSE, N. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; Rose, N. (Org.). **Foucault and Political Reason**. London: University College London Press, p 37-64, 1996.

ROSE, N. **Powers of Freedom**: Reframing Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SENELLART, M. Course Context. In: FOUCAULT, M. (Org.) **Security, Territory, Population:** Lectures at the Collège de France, 1977-1978. Tradução de: G. Burchell. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan. 2007, p. 369-401.

SIGLEY, G. Chinese Governmentalities: Government, Governance and the Socialist Market Economy. **Economy and Society**, London: Routledge, v. 35, n. 4, p.487-508, 2006.

SIMONS, M. Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. **Educational Philosophy and Theory**, Oxford: Blackwell v. 38, n. 4, p. 523-540, 2006.

SIMONS, M. 'To be informed': understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. **Journal of Education Policy**. Londres, v. 22, n. 5, p. 531-548, 2007.

SOYLAND, A. J.; KENDALL, G. Abusing Foucault: Methodology, critique and subversion**. History and Philosophy of Psychology Section Newsletter, 25**. Sydney, p. 9-17, 1997. Disponível em: <eprints.qut.edu.au/archive/00000016/01/abusing-foucault.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2007.

STENSON, K. Crime control, governmentality and sovereignty. In: SMANDYCH, R. (Org.) **Governable Places:** Readings on governmentality and crime control. Aldershot: Ashgate. Buckingham: Buckinghamshire Chilterns University College, 1999. P. 45-75.

SUNDAKOV, A. **Public Sector Reforms in Ukraine:** On the path of transformation. Discussion Papers, 18, Local Government and Public Service Reform Initiative, Hungary: Open Society Institute, 2001.

TIKLY, L. Governmentality and the study of education policy in South Africa. **Journal of Education Policy**. London: Routledge, v. 39, n. 2, p. 161-174, 2003.

TRANKELL, I. B.; OVESEN, J. French colonial medicine in Cambodia: reflections of governmentality. **Anthropology and Medicine**. London, v. 11, n. 1, p. 91-105, 2004.

TROWLER, P. **Education Policy:** A Policy Sociology Approach. Gildredge: Social Policy Series, 1998.

WALKERDINE, V. Post-structuralist theory and everyday social practices: The family and the school. In: WILKINSON, S. (Org.) **Feminist Social Psychology**. Milton Keynes: Open University Press, 1986. P. 57-76.

WAY, L. Kuchma's Failed Authoritarianism. **Journal of Democracy.** Baltimore: v. 16, n. 2, p. 131-145, 2005.

WILSON, A. **The Ukrainians:** Unexpected Nation. New Haven and London: Yale University Press, 2000.

YEKELCHYK, S. **Ukraine:** Birth of a modern nation. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Referências bibliográficas da Nota do Revisor

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault.** Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L., VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.13-34.

Olena Fimyar é doutora em Educação pela Faculty of Education, University of Cambridge, Inglaterra.
E-mail: ohf21@cam.ac.uk

Tradução: Ricardo Uebel.
Revisão: Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva.

.

Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):57-71
mai/ago 2009

Julio Groppa Aquino
Cintya Regina Ribeiro

RESUMO - Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. O presente artigo propõe uma atenção analítica, no domínio da pesquisa educacional, aos processos de governamentalização em curso na atualidade escolar, apontando para as relações simultâneas e indissociáveis entre poder e liberdade, na acepção foucaultiana. Por meio de quatro pesquisas levadas a cabo junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, analisa-se a articulação entre as tecnologias de si e determinados acontecimentos escolares cotidianos. O foco teórico-metodológico volta-se, portanto, à problematização das estratégias de governo da alma tanto discente quanto docente, as quais atuariam, sobretudo, por meio da convocação psicologizante ao exercício de uma liberdade intimizada e autorregulatória por parte dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: **Processos de governamentalização escolares. Governo da alma. Liberdade. Poder.**

ABSTRACT - Governmentalization Processes and Education in Present Times: nes normative modulations. This article proposes an analytical attention, in the domain of educational research, to the processes of governamentalization that take place in school practices nowadays, pointing out to the simultaneous and inseparable relationship between power and freedom in the foucaultian approach. Presenting four studies carried out at the School of Education of University of São Paulo, it examines the articulation between the technologies of the self and certain everyday school events. The theoretical and methodological approach focuses, therefore, the problematization of the strategies of students and teachers government of the soul, which work mainly by the psychologizating convocation towards a practice of an intimate and self-regulatory freedom by school subjects.

Keywords: **School governamentalization processes. Government of the soul. Freedom. Power.**

Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador

A liberdade não é surda-muda, nem paralítica.
Ela vive, ela fala, ela bate as mãos, ela ri,
ela assobia, ela clama, ela vive da vida.
Machado de Assis, 27/11/1892

No início da década de 1990, José Mário Pires Azanha apontou uma dupla marca da produção acadêmico-educacional brasileira que parece ecoar nas modalidades de pesquisa na área no presente: de um lado, um afã cientificista, baseado numa aposta no progresso tecnológico como redenção dos males educacionais por meio do emprego de procedimentos de ensino supostamente mais adequados e eficazes, desembocando no praticismo pedagógico; de outro, a partir de uma forte motivação politizante entremeada ao que o autor denomina "indigência descritiva", um apego a análises denunciadoras das contradições educacionais do país, redundando no abstracionismo pedagógico, designado por Azanha (1992) como um modo de ajuizar o estado de coisas na educação que "tenta dar conta do real, não a partir de um princípio, mas *instalando-se* nele e desprezando a própria realidade, como se 'a verdade fosse uma moeda cunhada'" (p.51).

Para além da encruzilhada praticismo/abstracionismo, o autor convocava os estudos voltados à cotidianidade escolar como uma tendência promissora de conceber e de efetivar o trabalho investigativo na área, sem que isso significasse obrigatoriamente um aval de véspera às pesquisas com esse timbre. A seu ver, o divisor de águas seria a coerência descritivo-explicativa do estudo, e não sua afiliação formal, tanto menos seus fins pragmáticos ou suas intenções de desvelamento ideológico.

Logo em seguida, duas outras publicações consecutivas, organizadas respectivamente por Tomaz Tadeu da Silva (1994) e por Alfredo Veiga-Neto (1995), tornar-se-iam emblemáticas de uma inquietação semelhante, mas não coincidente à de Azanha, legando ao campo educacional outro patamar de problematização da pesquisa e da prática aí levadas a cabo.

Tratava-se, então, de formular os pilares político-filosóficos daquilo que se convencionou nomear genericamente tendência *pós-crítica*, ou *pós-estruturalista* em educação, a qual teria a obra de Michel Foucault como uma de suas fontes primeiras de sustentação teórica; mais tarde, viriam se somar também a de Gilles Deleuze (e Félix Guattari) e, mais esporadicamente, a de Jacques Derrida.

Estavam delineadas, então, as condições para uma superação possível tanto dos ditames epistemológicos impostos pela tradição científico-iluminista hegemônica, quanto dos crivos político-ideológicos determinados pelas vertentes críticas, que não mais encontrariam guarida irrestrita no universo da pesquisa educacional. Com efeito, estava dada a largada para uma interpelação sem precedentes dos saberes típicos do campo pedagógico, quer de natureza

cientificista, quer de ordem salvacionista – ambos padecendo da mesma intencionalidade doutrinária e intervencionista.

Não obstante a inegável contribuição de Azanha, o deslocamento operado pelos teóricos *pós-críticos* em relação aos seus questionamentos remete à obrigação autoimpingida de problematizar não apenas os limites e lacunas epistemológicas das pesquisas educacionais, mas as afiliações político-filosóficas de tais produções e, particularmente, as relações de dominação aí subjacentes. Desta feita, trata-se de focalizar não (apenas) a lógica argumentativa dos estudos em pauta, mas de circunscrevê-los segundo sua articulação intrínseca com as práticas de poder correntes e, em particular, seu nexo governamentalizador.

Com efeito, a designação *pós-crítico* não expressaria um sentido de negação, mas de ultrapassagem do pensar e agir críticos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2002), haveria um esgotamento das teorias críticas em curso desde a década de 1970, materializado em certa reiteração imobilista das idéias aí em voga, sem que se possa, com isso, menosprezar o impacto e significado que elas tiveram no cenário educacional até o início da década de 1990. Em que pese seu valor histórico, é inegável que a entrada em cena dos pensadores franceses de orientação pós-estruturalista abalaria indelevelmente as fundações dogmáticas e, em especial, os horizontes redentores da ação e do pensamento críticos.

Segundo Marlucy Alves Paraíso (2004), os estudos pautados na abordagem *pós-crítica*, a despeito de sua dispersão e multiplicidade, teriam em comum: 1) a abertura e a multiplicação dos sentidos atribuídos a certas temáticas educacionais canônicas; 2) a refração a explicações totalizadoras dos fenômenos educativos; 3) o desinteresse por conhecimentos pretensamente mais legítimos ou por modos mais adequados de ensinar; 4) o questionamento de determinados pressupostos presentes nos estudos a cargo dos pesquisadores alinhados à tendência crítica; 5) enfim, a desnaturalização de certos regimes de verdade que, historicamente, teriam encontrado no campo pedagógico um terreno fértil para sua sedimentação e proliferação.

Disso decorre que as linhas temáticas mais exploradas nessa vertente, de modo ora isolado ora articulado, têm tomado diversos caminhos, desde o embate sem trégua com os modos consagrados de levar a cabo a pesquisa acadêmica em educação, até a análise de diferentes objetos teóricos, dentre eles: as teorias pedagógicas em voga; as reformas educacionais recentes; o impacto da mídia educativa; as conturbadas relações de gênero; além do próprio currículo, esse desconstruído e ressignificado de incontáveis maneiras. Daí ser possível assumir que o campo dos estudos curriculares foi um dos mais alvejados pela investida *pós-crítica*.

Assim, pode-se afirmar que a perspectiva *pós-crítica* apresenta-se como uma resposta mais do que consistente aos espectros aplicacionista e abstracionista, diagnosticados por Azanha, que persistem na pesquisa educacional, tendo em vista a performatividade dos saberes aí em curso que, não

obstante sua contingência e arbitrariedade, se tornam catalisadores de determinadas práticas de poder/subjetivação as quais exigem ser interrogadas, caso estejamos dispostos a conferir outros horizontes ético-políticos ao presente escolar.

Nesse sentido, sugere-se, aqui, uma atenção analítica aos processos de governamentalização em curso na atualidade escolar, apontando para as relações simultâneas e indissociáveis entre poder e liberdade, na acepção foucaultiana.

Tal proposição justifica-se na medida em que as práticas escolares têm operado deslocamentos múltiplos em relação ao quadro normativo/normalizador dos usos e dos costumes escolares, cujo enfrentamento analítico poderia evidenciar matizes outros da materialidade normativa do campo pedagógico contemporâneo. Trata-se, em suma, da problematização das estratégias de governo da alma tanto discente quanto docente, as quais atuariam, sobretudo, via a convocação psicologizante ao exercício de uma liberdade intimizada e autorregulatória por parte dos sujeitos escolares.

Os relevos da governamentalidade: a liberdade como problema

O conceito de governamentalidade, uma das proposições foucaultianas mais fecundas, é tomado como *leitmotiv* do presente artigo, a despeito de, na maior parte do tempo, preferirmos a expressão *processos de governamentalização*. Isso porque, a nosso ver, se trata de uma marcha contínua, uma sequência prolongada de operações, sempre a se refazer; mais precisamente, uma tecnologia sempre em uso, nos termos do próprio Foucault (2004b).

Sobre ela, o pensador francês dirá sumariamente: “Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, eu chamo de governamentalidade” (2004b, p.324). Objetivação do sujeito, no primeiro caso; subjetivação, no segundo.

Jorge Ramos do Ó (2007) aponta que, por meio do conceito de governamentalidade, torna-se possível uma apreensão das relações de poder tanto no plano individual, quanto na trama social. O que está em causa é, precisamente, a gestão das populações como objetivo das tecnologias de poder, por meio das dinâmicas tanto de individualização quanto de totalização, sendo ambas correspondentes a um único e mesmo processo de governamento.

O conceito de governamentalidade passa, assim, a figurar como uma espécie de dobradiça articuladora dos domínios “ser-poder” e do “ser-consigo”, de acordo com a terminologia adotada por Alfredo Veiga-Neto (2003) acerca dos três grandes domínios analíticos em Foucault.

Ressalte-se, ainda, que é precisamente pelos processos de governamentalização que se perfaz um duplo golpe: a regulamentação das con-

dições de vida das populações e a disciplinarização da existência de seus componentes individuais. Trata-se de compatibilizar dois níveis paralelos e complementares de gestão social da vida: o anátomo-político, por meio do disciplinamento do corpo-máquina, e o biopolítico, por meio da regulamentação do corpo-espécie (previsões, estatísticas, medições globais etc.). Daí que os processos de governamentalização constituiriam o ponto exato de articulação das tecnologias de si e de dominação sobre os outros.

A mobilidade dessa dobradiça conceitual evidencia-se, por exemplo, na síntese foucaultiana de que o poder se exerce como condução de condutas. Sustenta o pensador: "A 'conduta' é, ao mesmo tempo, o ato de 'conduzir' os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em 'conduzir condutas' e em ordenar a probabilidade" (Foucault, 1995, p. 243-244).

Ao tomar o exercício do poder como esse conjunto de ações sobre ações possíveis, atentando para um campo de relações em detrimento de supostas substancializações estruturais, Foucault forja uma analítica mais afeita à idéia de paisagens em movimento do que à de retratos estruturais. Por meio de tal mobilidade, as estratégias de poder organizar-se-iam não como respostas imediatas a necessidades contextuais, mas a partir de eventualidades daí desdobradas. Nem causa, nem efeito, pois. Ou seja, estaríamos diante de uma espécie de *menu* de probabilidades de ações que se abrem ao tempo futuro, pressupondo, assim, a articulação entre os modos de condução dos outros e de si próprio. Trata-se, em suma, do ato de governar.

Por conseguinte, a gestão de um campo de probabilidades de conduta demanda necessariamente o reconhecimento da insubmissão da liberdade. Dessa feita, poder e liberdade não se definem por uma relação de exclusão, segundo a qual o exercício do primeiro implicaria a neutralização ou o desaparecimento da segunda. Ao contrário, nos rastros do próprio Foucault, trata-se de

> [...] um jogo muito mais complexo: neste jogo a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria) (1995, p. 244).

Reciprocamente constituídos e mutuamente constituintes, poder e liberdade instauram-se como uma dupla tecnologia de gestão da vida, por meio dos processos de governamentalização que investem e de que são investidos.

No que diz respeito à produção das pesquisas educacionais sob a rubrica dos estudos foucaultianos, parece-nos necessária a problematização das condições de liberdade que são inerentes às relações de poder no quadrante escolar – sem o que uma possível romântica eleição da liberdade como estado *a priori* de isenção do poder tornar-se-ia vetor de fragilização dos pilares teórico-metodológicos de tais estudos.

A premissa da liberdade como condição de largada para os estudos sobre os processos de governamentalização educacional ancora-se num mote oferecido pelo próprio Foucault (1995): “No centro da relação de poder, ‘provocando-a’ incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade” (p. 245).

É na sustentação desse jogo de retroalimentação e de mútua provocação entre poder e liberdade que o ato de governar se torna possível. Trata-se, portanto, do vetor indefectível da liberdade instigando linhas de escape e forçando novas coordenadas e investimentos de força ao poder. De modo simultâneo e complementar, trata-se da sofisticação intensiva dos agenciamentos de poder incitando insubordinação, resistência e, quiçá, criação.

Deixar fluir as possibilidades de liberdade, calcular sua probabilidade de emergência e cartografar seus movimentos fáticos tornam-se, na perspectiva da governamentalização das sociedades liberais contemporâneas, a via arterial que nutre as estratégias de controle. Assim, é essa condição de falibilidade do poder que, de modo engenhoso, lhe confere seu vigor (Foucault, 2003).

Tal modo de gestão das condutas atuaria segundo um equilíbrio instável. Ramos do Ó (2003) sintetiza esse movimento governamentalizador com precisão:

> As soluções encontradas para um segmento da realidade tendem a se tornar dificuldades para outro. O conhecimento acumulado sobre as coisas, as pessoas e os acontecimentos não evita, bem pelo contrário, que eles respondam de forma diferente da esperada. [...] A tese da imperfeição permanente justifica que a acção do poder se amplie (p. 34-35).

Essa fluidez incapturável impõe limites estritos à lógica da dominação, decretando a necessidade de o poder acionar movimentos incessantes de (auto)regulação. Trata-se, enfim, de uma espécie de inacabamento compulsório das relações de poder, responsável, por sua vez, pela vitalidade que lhes é característica. Uma vitalidade que, paradoxalmente, tem a liberdade como fonte e, ao mesmo tempo, barreira.

Processos de subjetivação e modulações normativas

Segundo Foucault (1999), a gestão da vida nas sociedades liberais se instauraria por meio da ação conjugada entre mecanismos disciplinares e regulamentadores. Esclarece o autor: “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (p. 302). O ordenamento disciplinar racionalizaria as condutas individuais, tornando-as úteis, por meio da aderência ao padrão normativo, ao passo que a gestão governamentalizadora controlaria as condições da existência por meio do cálculo do (im)provável, regulamentando o espectro de variabilidade das condutas das populações em relação à norma.

Ao trazer o vetor da liberdade para o âmbito da condução de condutas, Foucault impele-nos a pensar que, na governamentalidade, a normalização funcionaria segundo outra economia de poder. Se os regimes disciplinares privilegiam a condição de fixidez da norma, esquadrinhando os indivíduos de acordo com os nichos normal/anormal, a investida governamentalizadora, por sua vez, aciona o efeito modular da norma, mapeando e recolhendo a multiplicidade de ações emergentes em determinado plano (sempre contingencial) de possibilidades de condutas.

Nessa perspectiva, a ativação de saberes/poderes que convocam os sujeitos cada vez mais ao exercício de uma liberdade subjetivada desponta como estratégia nuclear de governamentalização na atualidade, fazendo multiplicar as modulações normativas em toda parte. Daí a maquinaria contemporânea da *libertação*, transformando a liberdade, paradoxalmente, num estado subjetivo essencialista e, por isso, território de disputa com vistas à colonização última da forma homem: sua alma.

É nesse sentido que os processos de psicologização da vida, constituídos pelos e constituintes dos processos contemporâneos de governamentalização, configuram-se como um dos mais potentes recursos de normalização que têm atualizado os agenciamentos de poder, na chave de uma liberdade intimizada e auto-regulatória. Vejamos um exemplo disso, a seguir.

No estudo intitulado *A invenção do psicológico*, Luís Cláudio Figueiredo, ao traçar os marcos da subjetividade num arco temporal de quatro séculos (de 1500 a 1900), evoca três contingências que caracterizariam o século XIX: os princípios econômicos e políticos do liberalismo e do individualismo; os movimentos românticos que configuraram os campos da filosofia e das artes; e a organização da sociedade fundamentada no poder disciplinar, tal como diagnosticada por Foucault. De acordo com Figueiredo, "o espaço psicológico, tal como hoje o conhecemos, nasceu e vive precisamente da articulação conflitiva daquelas três formas de pensar e praticar a vida em sociedade" (2002, p. 129).

Tal conflito remeteria a uma tensão paradoxal, de acordo com a qual as demandas da vida pública e da vida privada concorreriam de forma inevitável, sendo necessário postular a irrevogabilidade da privacidade como condição de humanização e, ao mesmo tempo, princípio de arbitragem frente aos dilemas do mundo público.

A distinção entre vida pública e vida privada parece, por força retórica, salvaguardar uma zona de conforto teórico reservada, de um lado, a um sujeito transcendente e, de outro, a uma substância supostamente desde sempre presente: a razão – essa compreendida como guardiã da liberdade. Ora, a cilada histórica aí subjacente induz a uma inferência passível de equívoco: ao trazer à baila a opressão da alma individual e pedir passagem a uma liberdade subjetivada, as tecnologias psicológicas pretendem constituir uma blindagem humanista de proteção do indivíduo frente à opressiva marcha normalizadora do mundo social. Situada na tribuna psicológica como espaço porta-voz da subjetividade, a

liberdade assim proclamada parece emergir isenta de quaisquer relações com o poder – o que resulta insustentável no confronto com o pensamento de Foucault sobre o homem.

Segundo Castro (2004), "la noción foucaultiana de libertad se sitúa, en primer lugar, en el abandono de este mito humanista de una esencia del hombre. La libertad foucaultiana no es del orden de la liberación, sino de la constitución." (p. 201).

Do ponto de vista de Foucault, se é obrigado a admitir que a singularidade dos processos de governamentalização conecta as tecnologias psicológicas dessa liberdade subjetivada a outros filamentos de poder, dentre eles, os próprios saberes psi. Esses teriam por função a implicação do corpo e da alma, agora no horizonte da população, desenhando novas modulações à gestão dos viventes, por meio da reordenação das práticas sociais em torno do imperativo do si.

Operando uma crítica radical desse imperativo, Nikolas Rose discute amplamente o hiperinvestimento na subjetivação a partir do uso de tecnologias de si orientadas por saberes psicologizantes. Em um de seus estudos, refere-se ao ser psicológico como "a interioridade que tem sido dada aos humanos por todos esses projetos que buscam conhecê-los e agir sobre eles a fim de dizer-lhes sua verdade e tornar possível seu aperfeiçoamento e sua felicidade." (2001, p. 197). Ponto pacífico, a noção de interioridade psicológica é uma invenção que se converte em força substantivada, conferindo legitimidade aos saberes psi que a formularam. Trata-se de saberes e de subjetividades que se produzem mutuamente, naturalizando-se nas relações de poder e, sobretudo, tornando invisível a invenção de uma liberdade subjetivada como recurso capital de governamentalização. O autor ainda afirma ironicamente que o ideal da liberdade se prestaria a inspirar projetos de emancipação em nome dos quais "viemos a autorizar tantas autoridades para nos ajudar no projeto de sermos livres de qualquer autoridade menos a nossa própria" (2001, p. 198).

Na trilha aberta por Rose, é possível afirmar que o cotidiano educacional faz espraiar determinadas modulações normativas por meio, sobretudo, desse afã psicologizante. Vejamos como isso se dá.

Van der Horst e Narodowsky (1999), após efetuarem uma análise genealógica dos dispositivos educacionais de poder/saber, concluem que a escola contemporânea parece operar sobre os escombros do ideário pedagógico moderno, esse centrado na tarefa de diagnosticar e de corrigir as anomalias humanas, bem como, dependendo das circunstâncias, de eliminá-las. Agora, tratar-se-ia de uma pedagogia da multiplicidade, segundo a qual a intervenção escolar não mais se firmaria pelo conflito, mas pelo consenso; não mais pela imposição, mas pela participação; não mais pela segregação, mas pela inclusão. Daí o veredicto de uma transmutação sensível no diagrama das relações de poder e de subjetivação nas escolas.

Para melhor compreender tal investida, é preciso perspectivar as estratégias governamentalizadoras aí em ação. Isso porque, na contemporaneidade pedagógico-escolar, não se trata apenas de "vigiar e punir" a anormalidade, mas

também de convertê-la em diversidade biopolítica, por meio de uma espécie de inclusão preventiva da diferença (Veiga-Neto, 2001). Dito de outro modo, os fazeres escolares visariam não apenas à exclusão dos diferentes, mas à adesão voluntária de todos; não apenas à coerção do disciplinamento, mas à cooptação do controle; não apenas à contenção física dos corpos, mas à incitação da coletividade rumo a ideais consensuais.

Donde uma educação intensamente psicologizante, donatária de um projeto humanista de melhoramento das pessoas e das coisas. Educação que não mais se restringiria a remediar danos, voltando-se intensivamente à antevisão dos riscos, a fim de preveni-los. Estaríamos, assim, diante de um complexo de estratégias cada vez mais difusas de controle da conduta alheia, agora em suas dimensões mais recônditas. Na acepção precisa de Rose: governo da alma.

Essa saturação psicologizante da vida escolar tem sido efetivada de forma a corroborar a tese de que a liberdade do sujeito representaria um valor em si, cuja defesa arregimentaria a luta dos educadores contra *o* poder. Dessa feita, destituir a liberdade de uma suposta natureza virtuosa e ensimesmada, apreendendo-a de modo relacional, conectivo e necessariamente conflitivo, firma-se como tarefa daqueles que se dispõem a analisar empiricamente os processos de governamentalização escolar na atualidade educacional. Eis nosso desígnio a seguir.

Os contornos da governamentalidade pedagógico-escolar

Ensinar aos alunos. Disciplinar os alunos. Avaliar os alunos. Formar homens. Conhecer a alma dos futuros homens. Ensinar aos formadores. Disciplinar os formadores. Avaliar os formadores. Formar homens que formam os futuros homens. Conhecer a alma dos formadores. Governamentalizar.

Repetição e circularidade: dois movimentos justapostos que parecem organizar as condutas no campo educacional na atualidade. Uma vez fixadas as regras dos jogos educacionais amplamente formativos, acomodam-se as variâncias dos estilos dos fazeres pedagógicos, sendo subsumidas às múltiplas modulações normativas aí em operação.

O caráter reiterativo e circular, seja do trabalho pedagógico-escolar, seja das reflexões suscitadas pelas pesquisas educacionais, ou ainda da ação das políticas públicas, não pode ser tomado como mero espelhamento da *realidade* das práticas educacionais disponíveis. Ele é um dos efeitos performativos da governamentalização do campo e, por tal razão, poderia ser tomado como objeto de atenção analítica por parte dos pesquisadores da educação de orientação foucaultiana.

Atentos aos efeitos de reiteração e de circularidade no que concerne a temáticas usuais no campo educacional, destacamos quatro pesquisas realizadas junto à Faculdade de Educação da USP. Em ordem cronológica: *Jovens*

indisciplinados na escola: quem são? Como agem? (Aquino, 2005); *Subjetivações e formação docente: uma perspectiva foucaultiana* (Mussi, 2005); *Vidas autônomas, almas controladas: avaliação como dispositivo de governamentalidade* (Pasta, 2005); *A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional* (Ribeiro, 2006).

Indisciplina discente, formação docente, políticas de avaliação e o estatuto do conhecimento escolar: quatro temáticas recorrentes analisadas de acordo com um alinhamento teórico-metodológico com a perspectiva foucaultiana da governamentalidade. Seus principais eixos de argumentação, a seguir:

Aquino (2005) busca examinar empiricamente as práticas discentes tidas como disfuncionais e/ou desagregadoras do funcionamento escolar cotidiano. O foco analítico recai sobre a sucessão de disrupções (por meio das ocorrências disciplinares) levadas a cabo durante um ano letivo em uma escola pública de ensino médio. Tratou-se de perscrutar as marcas concretas dos atos indisciplinados, esses em geral diagnosticados como sintomas de subjetividades transgressoras. Os resultados da investigação apontaram para um cotidiano atravessado, jamais sobredeterminado, por pequenos delitos, mormente contra as normas escolares *stricto sensu*, que em nada se assemelham à imagem hiperbólica que se tem de um interior escolar ora desordenado, ora violento. Segundo o pesquisador, se partirmos da evidência de que a maior parte das ocorrências disciplinares volta-se contra as próprias normas internas instituídas, torna-se necessário indagar sobre a própria legitimidade delas. Em certo sentido, os atos transgressivos sinalizariam tão-somente o desafio histórico de nos debruçarmos sobre as mutações da normalização pedagógico-escolar contemporânea, essa nitidamente marcada pelo esquadrinhamento psi.

Mussi (2005) propõe-se a dar visibilidade aos modos de subjetivação docente no contexto do domínio formativo em serviço, problematizando as idéias de sujeito e de formação pressupostas nos discursos educacionais orientados pelas vertentes crítico-reflexivas. De acordo com a autora, tais abordagens concebem a prática formativa como destinada a produzir alguma forma de emancipação nos professores, cujas subjetividades se encontrariam supostamente corrompidas por algum sistema de poder. Nesse sentido, a formação crítico-reflexiva se atribui a tarefa de se opor aos mecanismos de dominação em curso na vida social. Na contramão de tais premissas, o estudo aponta que, a despeito de seu caráter "aberto", o domínio formativo se constitui como um intrincado dispositivo de poder, fixando os professores a modelações identitárias pré-estabelecidas. Tais experiências não se restringiriam à escola, mas dialogariam com estratégias governamentalizadoras mais globais em curso na vida contemporânea.

Pasta da Silva (2005) analisa algumas noções correntes sobre avaliação educacional, especificamente aquelas realizadas no interior escolar com o intuito de controlar as aprendizagens. Tomando a avaliação como um dispositivo ao mesmo tempo disciplinar e regulamentador, a autora analisa o modo como as

relações poder/saber são produzidas nos mais diferentes âmbitos da vida, sustentando práticas que normalizam e distribuem diferencialmente a população nos espaços sociais autorizados, também e sobretudo na escola. O estudo argumenta que o dispositivo da avaliação torna-se fundamental em relação às tecnologias de governamentalidade atuantes nas sociedades contemporâneas, na medida em que incita os indivíduos à auto-regulação, à autonomia e ao autogoverno, frente às demandas de um mundo em processo de desregulamentação. Conclui que outro efeito do dispositivo avaliativo, além da normalização da existência dos indivíduos, é o da produção incessante da própria demanda avaliativa, sustentada por saberes e por técnicas cada vez mais especializadas.

Ribeiro (2006) busca aproximar a concepção de pensamento na obra de Foucault ao âmbito do conhecimento educacional. Por meio de uma genealogia da linguagem, o estudo faz emergir a questão filosófica radical proposta pelo filósofo, a qual remete à experiência ético-estética e política do pensamento, como ato afirmativo. A pesquisa busca, primeiramente, problematizar o princípio do conhecer como lastro exclusivo do processo educacional, cujo fundamento remeteria à soberania do sujeito, da razão e da verdade. Do ponto de vista das práticas pedagógicas, a organização curricular pautada na premissa de que o trabalho do conhecimento levaria ao esclarecimento e esse, por sua vez, à formação da atitude crítica, ainda tem sido a marca das propostas curriculares conduzidas pelas políticas públicas contemporâneas. O deslocamento proposto por Foucault, a partir da problematização da própria atitude filosófica na atualidade, desestabilizaria os cânones tanto do pensamento filosófico quanto do educacional. Destarte, as questões acerca do pensamento dialogariam com as demandas curriculares numa chave não prescritiva, convocando os fazeres curriculares à exploração de outras linguagens, de outras materialidades de criação.

O traçado das quatro investigações constitui respostas tão provisórias quanto relevantes a questões de nosso tempo. Ao focalizarem temáticas flagrantes do cotidiano escolar e buscarem desconstruir as estratégias de poder ali subsumidas, os quatro estudos apontam um movimento espraiado de governamentalização correlacionado a outras tecnologias de poder que perpassam os muros escolares.

Há, nesses estudos, uma hipótese nuclear: por meio da repetição e da circularidade dos acontecimentos pedagógicos analisados, firma-se a presença inequívoca de processos de governamentalização a conformar tecnologias de si, por meio não apenas da conformação dos gestos dos protagonistas escolares, mas também pela convocação e manipulação de suas motivações *profundas*. Agora, tratar-se-ia de uma investida diuturna direcionada a um controle baseado na probabilidade e gestão dos riscos; controle que visa ao rastreamento contínuo daquilo que tende a escapar das modulações normativas prováveis, absorvendo os desígnios inconfessos das almas dos protagonistas escolares, de modo a intervir em destinos potencialmente funestos.

Daí haver, entre tais investigações, recorrências analíticas quanto às modulações normativas na atualidade escolar, materializadas na correlação dos usos e costumes pedagógicos a determinadas tecnologias subjetivadoras, essas mormente conformadas pelos saberes psi. Entretanto, vale lembrar: flagrar tais modulações normativas não se esgota num mero diagnóstico denunciativo do presente.

Em atenção ao fio da navalha entre poder e liberdade, faz-se necessário salvaguardar a tarefa ético-política imanente ao ato de pensar a educação com Foucault: recusar a simplificação das formas paradoxais de mapeamento do mundo, esforçando-se por abrigar analiticamente as forças, sejam elas afirmativas ou reativas, que atravessam os fazeres pedagógicos, bem como seus imponderáveis efeitos. Retomemos as pesquisas acima referenciadas.

Por exemplo, o conhecimento escolar canônico, ao (re)produzir verdades estratégicas, seqüestra a possibilidade de potência do pensamento, no sentido foucaultiano do termo; entretanto, é exatamente essa força de despotencialização que o convoca a estratégias de reterritorialização, instaurando um campo de múltiplas possibilidades. Também os atos indisciplinados fazem despontar a vitalidade das formas de resistência, bem como, no limite, a esgarçadura do poder disciplinar, ao mesmo tempo em que revelam a irrupção de novas formas de controle cada vez mais sutis e intimizadas dos passos do alunado. De modo semelhante, as intensas demandas formativas e avaliativas funcionam como tecnologias complementares, assentando-se num investimento explicitamente pastoral. Isto é, ambas estão lastreadas por apelos subjetivantes acerca de um conhecimento de si redentor, cuja revelação só seria possível a partir de ferramentas oferecidas pelos saberes psi. No mesmo movimento, ao produzirem hipérboles de subjetivação, tais tecnologias instituem intensas convocações individualizantes – as aclamadas *singularidades* – num nível tal de saturação que findam por abrir flanco a linhas de fuga que, decerto, atravessam a economia política dessas práticas em seus atos cotidianos.

Nesse sentido, os quatro estudos buscam interrogar a atualidade educacional com o fito de atentar às novas modulações normativas que se materializam sempre segundo a simultaneidade e a indissociabilidade características da relação poder/liberdade. Eis, aqui, sua condição mesma de existência.

Posto isso, se porventura determinado problema investigativo, de acento foucaultiano, se circunscrevesse a um diagnóstico meramente descritivo das relações de poder, o saldo inevitável seriam desdobramentos que findariam por informar ainda mais as forças de conservação que já se encontram em vantagem competitiva nas relações de poder. A radicalidade do pensamento foucaultiano exige, pois, a ultrapassagem de uma abordagem descritiva, apontando para a complexidade característica da relação poder/liberdade.

Nessa direção, em uma de suas raras referências diretas ao domínio pedagógico, Foucault provoca:

> Não vejo onde está o mal na prática de que alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe,

> transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de ethos, de prática de si e de liberdade (2004a, p. 285).

O convite foucaultiano ao reposicionamento da questão da liberdade no âmbito pedagógico, usualmente traçada no horizonte crítico da *libertação*, faz-se imprescindível, a nosso ver. Liberdade desde sempre aí, jogando incessantemente com o poder na própria superfície dos acontecimentos. Como enfatiza Foucault, é a liberdade, e não "a interdição que permite dar conta das formas de problematização" (2004a, p. 243).

Trata-se, assim, de tentar levar ao limite a atitude ético-política de colocar em xeque os jogos de verdade e seus efeitos de subjetivação, sempre em ação. Em vez de sonhar com seu desaparecimento, trata-se de "jogar com o mínimo possível de dominação", alerta-nos Foucault (2004a, p. 284).

Ora, as pesquisas aqui focalizadas apontam que, nos jogos de verdade da atualidade educacional, as modulações normativas conclamam exatamente o exercício de uma liberdade lastreada pela lógica da restituição humanizadora, logo emancipação tanto subjetiva quanto pedagógica. Assim, a associação entre liberdade e verdade de si (e a educação como lugar idealizado onde ambas viriam à tona) findaria por justificar um hiperinvestimento psicologizante nos modos de subjetivação como vetor privilegiado das atuais modulações normativas em sua multiplicidade.

Daí a urgência política de repensar a educação com Foucault, convocando-nos a tomar a própria liberdade como eixo problematizador, jamais como metafísica emancipatória, das formas de vida escolares.

Nessa linha argumentativa, as pesquisas aqui aludidas deflagram uma crescente racionalidade psicologizante, sempre com vistas à edificação de um homem renovado, expandido, sempre mais *consciente* de si e, por essa razão, cada vez mais *livre*, porque cada vez mais governável.

Enquanto a produção de liberdades subjetivadas por parte dos protagonistas escolares alastra-se e sofistica-se, ela exige, no mesmo movimento, a tarefa inadiável do pensamento analítico na esteira de Foucault: esgarçar as linguagens dessa força colonizadora dos modos de vida escolares, forçando, assim, a irrupção de suas fissuras.

Inquirir a produção das formas de vida no presente educacional arremessa-nos a um desconforto fático: se as modulações normativas aí atestadas têm conduzido a marcha governamentalizadora à sua condição de excelência, caber-nos-ia concluir: onde mais na atualidade, se não na educação, poderia vicejar a promessa de "[...] felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade", de que falava Foucault? (2004b, p. 324).

Recebido em abril de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. Jovens indisciplinados na escola: quem são? Como agem? In: **Anais do I Simpósio Internacional do adolescente**. São Paulo. 2005. Disponível em:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=msc0000000082005000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 dez. 2008.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **A invenção do psicológico:** quatro séculos de subjetivação. São Paulo: Escuta, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. (Ditos e escritos V).

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. **Verve**, n. 6, p.321-360, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e escritos IV).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P.231-249.

MUSSI, Monica Cristina. **Subjetivações e formação docente:** uma perspectiva foucaultiana. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p. 283-303, 2004.

PASTA DA SILVA, Adélia. **Vidas autônomas, almas controladas:** avaliação como dispositivo de governamentalidade. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Foucault pensa a educação**, 2007, p. 36-45. (Especial: Biblioteca do professor 3, *Educação*).

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

RIBEIRO, Cintya Regina. **A experiência do pensamento em Michel Foucault:** conversações com o campo educacional. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 137-204.

SILVA, Tomaz T. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.5-14, 2002.

SILVA, Tomaz T. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

VAN DER HORST, Claudia; NARODOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P.105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

Julio Groppa Aquino é docente da FEUSP, com mestrado e doutorado em psicologia escolar pelo Instituto de Psicologia da USP, bem como pós-doutorado pela Universidade de Barcelona. É pesquisador do CNPq.
E-mail: groppaq@usp.br

Cintya Regina Ribeiro é docente da FEUSP. Graduada em Ciências Sociais pela USP, mestre e doutora em educação pela FEUSP.
E-mail: cintyaribeiro@usp.br

Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade

EDUCAÇÃO X REALIDADE
34(2): 73-96
mai/ago 2009

Thomas S.Popkewitz
Ulf Olsson
Kenneth Petersson

RESUMO - Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. A *sociedade da aprendizagem* é um conceito que expressa princípios de uma Humanidade universal e de uma promessa de progresso que parece transcender à ideia de Nação. Este artigo indica como essa sociedade é governada em nome de um sujeito cosmopolita ideal que, a despeito de suas pretensões universalistas, incorpora modos particulares de inclusão e de exclusão. Isso se deve à inscrição de distinções e de diferenciações entre as características daqueles que incorporam uma razão cosmopolita e aqueles que não incorporam os princípios de civilidade e de normalidade desse cosmopolitismo. Ao mapear a circulação da noção de *sociedade da aprendizagem*, no âmbito do sistema de saúde e da justiça criminal suecas e nas reformas escolares suecas e americanas, examina-se o modo de vida do cidadão dessa sociedade: o aprendente, representante de um *cosmopolitismo inacabado*.

Palavras-Chave: **Sociedade da aprendizagem. Governamentalidade. Inclusão/exclusão social. Saúde pública. Cosmopolitismo inacabado.**

ABSTRACT - Learning Society, Cosmopolitan, Public Health, Criminal Prevent Today. The *learning society* expresses principles of a universal humanity and a promise of progress that seem to transcend the nation. The paper indicates how this society is governed in the name of a cosmopolitan ideal that despite its universal pretensions embodies particular inclusions and exclusions. These occur through inscribing distinctions and differentiations between the characteristics of those who embody a cosmopolitan reason that brings social progress and personal fulfilment and those who do not embody the cosmopolitan principles of civility and normalcy. Mapping the circulation of the notion of the *learning society* in arenas of Swedish health and criminal justice, and Swedish and US school reforms is to examine the mode of life of the citizen of this society: the learner, as a representative of the *unfinished cosmopolitanism*.

Keywords: **Learning society. Governmentality. Social in/exclusion. Public health. Unfinished cosmopolitan.**

Introdução

Embora existam referências anteriores à sociedade da aprendizagem, ao consultarmos revistas de educação a partir de 1982, encontramos um artigo intitulado *Japão: a sociedade da aprendizagem* (Schiller; Walberg, 1982). Nele estava escrito, numa época em que os Estados Unidos temiam que a sociedade japonesa se movesse economicamente para o topo, que tal medo foi justamente aquilo que deu expressão à necessidade de reformulação do sistema educacional norte-americano. Os educadores americanos argumentavam que a escolarização permeava toda a sociedade japonesa e que esse foi o instrumento principal para o milagre japonês no período dos anos 70 e 80 do século passado. De acordo com os autores, a sociedade da aprendizagem tipificada pelo Japão estaria relacionada à "sociedade global pós-industrial na qual a informação é mais do que uma simples fonte primária de desenvolvimento econômico e influência cultural". Eles previam ainda, por força dos benefícios prometidos pela sociedade da aprendizagem, a necessidade de uma reforma educacional americana, dado que Tóquio se tornaria, num futuro próximo, a capital do mundo.

Desde que tais profecias foram feitas, o Japão amargou dificuldades culturais e econômicas. No entanto, a ideia da sociedade da aprendizagem é um tema cultural persistente, não sendo, como se poderia pensar, meramente instrumental em relação ao crescimento econômico e à excepcionalidade nacional. Essa ideia materializa ainda a tese sobre um modo cosmopolita de vida que se transforma com a escolarização moderna. Uma ideia de sociedade da aprendizagem nos é apresentada pelo pragmatismo de Dewey. O pragmatismo representa, com efeito, um modo de viver pelo uso da razão, como um processo contínuo de resolução de problemas, no qual o indivíduo está ligado ao bem coletivo da sociedade (a comunidade). Esse futuro otimista é transformado quando se fala, no novo milênio, sobre a sociedade da aprendizagem; e, também, quando se usam outras frases, tais como, sociedade global e sociedade da informação, que buscam mobilizar reformas educacionais na construção de uma nova ordem mundial. Um planejador da União Europeia, em um recente discurso, reiterou esse otimismo num conjunto de políticas que, desde os anos de 1980, enfatizaram o futuro dos espaços europeus como sendo ocupados por aprendentes por toda a vida e pela sociedade da aprendizagem.[1]

Nosso interesse no Cosmopolitismo não é aquele pautado pelo discurso filosófico que parte de Diógenes, ou mesmo de Kant, até o presente. Cosmopolitismo é aqui uma *ferramenta* histórica para se considerar as transmutações dos códigos das imagens do Iluminismo Europeu, de uma razão, de uma racionalidade e de um progresso universais, como um modo de viver inscrito na Sociedade da Aprendizagem.[2] O aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínuas. É um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura. Para alguns, a sociedade da aprendizagem se constitui por um permanente

processo de escolha individual que promete a pedra filosofal. Maeroff (2003), por exemplo, apresenta a aprendizagem *on-line* como desencadeadora de uma sociedade da aprendizagem na qual todas as crianças e todos os adultos se tornem cosmopolitas, graças a um contínuo processo de aprendizagem tornado possível pelo computador e pela Internet. As novas tecnologias, diz ele, nos fornecem uma nova era que relaciona a abordagem do livre-mercado neoliberal à equidade na educação por meio da aprendizagem *on-line*. Ela coloca "mais escolhas dentro do sistema, racionalmente, de modo que quanto mais ricas forem as ofertas, maiores serão os benefícios dos consumidores (estudantes e suas famílias)" (Maeroff, 2003, p. 4). A partir de uma outra perspectiva ideológica, Hargreaves (2003) fala contra um materialismo por demais enfatizado e contra uma *marketização* das reformas neoliberais. Em seu lugar, há uma sociedade do conhecimento que é, "de fato, uma sociedade da aprendizagem [...] que processa informação e conhecimento de tal modo a maximizar a aprendizagem, estimular a engenhosidade e a criação e desenvolver a capacidade de iniciar [e lidar com] a mudança" (Hargreaves, 2003, p. xviii). Para ele, a escola é uma instituição que prepara a criança para o futuro. De igual modo relacionando-se com a equidade e a justiça, a criança da Sociedade da Aprendizagem tem "uma identidade cosmopolita que demonstra tolerância com relação às diferenças raciais e às de gênero; uma genuína curiosidade para voluntariamente aprender com e a partir de outras culturas; e responsabilidade em face de grupos excluídos dentro e fora de sua sociedade" (Hargreaves, 2003, p. xix).

Mas, o que nós podemos fazer com essas profecias da Sociedade da Aprendizagem – entendida como uma vida moral organizada a partir de contínua inovação sem um ponto de chegada? A seguir, a profecia da Sociedade da Aprendizagem é tratada como uma tecnologia que demanda, que internaliza e que encerra a possibilidade da vida de cada um. Nosso enquadramento do problema, discutido na *Primeira Seção*, passa pela noção de cosmopolitismo. Cosmopolitismo é uma tese cultural sobre modos de vida. O cosmopolita esclarecido[3] era um indivíduo cordato que tinha capacidade de agenciamento. Tal agenciamento envolve o uso da razão e da racionalidade para promover valores universais de progresso e de humanização. Cosmopolitismo, segundo afirmamos, é um tema frequente na pedagogia inscrita no marco da Sociedade da Aprendizagem. Essa inscrição implica princípios sobre quem nós somos, quem nós deveríamos ser, e quem não é esse nós — o outro antropológico que permanece fora da razão e de suas maneiras de civilizar a conduta.

Cosmopolitismo funciona, assim, como uma lente interpretativa para explorar objetos políticos da administração social da criança e da família. Aqui nos interessam as regras e os padrões de conduta na produção dos atores autogovernados, os quais são simultaneamente responsáveis pelo progresso social e pela realização pessoal de suas próprias vidas. O cosmopolita de hoje, assim como o da virada do século XX, é apresentado como um cidadão global, liberto do provincianismo e da tradição, regulado mais por princípios univer-

sais de direitos humanos do que por certezas sociais ou teológicas. A forma contemporânea desse modo de vida expressa-se como o *topoi* do *conhecimento* e da *sociedade comunicacional*, no qual uma criança que seja aprendente por toda a vida pode recriar continuamente seu eu, ao se tornar um agente de resolução de problemas. Assim, o cosmopolitismo fornece uma maneira de examinar os sistemas racionais que regulam, que diferenciam e que dividem os atos e a participação da criança em nome de princípios humanos universais, tais como os da própria Sociedade da Aprendizagem.

Ao operar a partir da noção de governamentalidade[4] de Foucault (1991), a *Primeira Seção* explora o cosmopolitismo como uma ferramenta intelectual. Considera-se que as práticas pedagógicas em transformação representam uma mudança nas condições das pessoas, por representarem mudanças naquilo que elas são e naquilo que elas deverão ser.

A *Segunda Seção* focaliza a Sociedade da Aprendizagem, tomando como referências e como âmbito de investigação a escolarização sueca e norte-americana, a promoção sueca da saúde e a prevenção à criminalidade. Nós tratamos o aprendiz, numa Sociedade da Aprendizagem, como uma fabricação do cosmopolitismo inacabado. A individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em *comunidades de aprendentes* num processo de permanente inovação. A única coisa sobre o futuro não passível de ser escolhida é a própria escolha. Nós preferimos falar de "cosmopolita inacabado", ao invés de utilizar a expressão contemporânea *aprendente por toda a vida*, para historicizar o presente e sua tese cultural sobre um determinado modo de vida.

A *Terceira Seção* trata do problema da noção de *design* na produção de um cosmopolita inacabado: *design* é aquilo que cada um faz com a resolução de problemas, de modo a manter uma determinada maneira de viver; *design* é, também, aquilo que a pesquisa faz, a fim de calcular e de administrar o futuro de quem projeta (*design*) sua própria vida. Essas duas primeiras seções exploram o cosmopolitismo na política e na pesquisa como características e como capacidades de um cosmopolitsmo inacabado, práticas culturais reunidas e conectadas, a fim de formar princípios que governem quem são e quem devem ser as crianças e os cidadãos.

A *Quarta Seção* liga as reivindicações universais de inclusão com exclusões. Na concretização do projeto (*design*) do cosmopolitismo inacabado há uma dualidade. O cosmopolita inacabado inscreve o medo daquilo que não é cosmopolita e *civilizado* — a criança desfavorecida e em situação de vulnerabilidade, o enfermo e o criminoso. Nossa análise move-se por diferentes e por amplos campos, e nos damos conta de que certas nuances e certas diferenças foram deixadas de lado — uma limitação, nós acreditamos, que nesse momento é justificável para o diagnóstico do presente.

Governamentalidade e Cosmopolitismo

Se examinarmos as duas referências anteriores sobre a aprendizagem *on-line* e a sociedade do conhecimento, o cosmopolitismo pode ser tomado como um tema intrínseco ao da Sociedade da Aprendizagem, movendo-se ao longo de diferentes posições ideológicas. Passa também por um conjunto de publicações sobre valores transcendentais de um cidadão global, razão e ação livres do provincianismo e da tradição e, também, de certezas sociais e teológicas (ver, por exemplo, Beck, 2000; Castells, 2000).[5] Todavia, as narrativas e as imagens de uma individualidade que traz de antemão o futuro do progresso não se encontram lá simplesmente em decorrência de uma sabedoria contemporânea. Trata-se de uma mutação que se move em fluxos desiguais e em diferentes configurações do Iluminismo Europeu e da Reforma até o presente.[6] A investigação sobre o aprendente da Sociedade da Aprendizagem requer historicizar tais mutações, tomando-as como narrativas do cosmopolitismo, bem como produtora dos Outros — uma produção que se estende até hoje.

As imagens e as narrativas do Iluminismo cosmopolita não são, no que se refere aos valores, nem tão fáceis de entender e nem tão universais quanto possam parecer. O(s) ideal(ais) do cosmopolita não foi(foram) apenas uma qualidade altruística; nem sequer se tratou de puro pensamento que se sobrepusesse ao indivíduo histórico. O aparente universalismo do cosmopolitismo representa um arcabouço histórico particular de regras e de padrões que determinam, por um lado, quem é ou quem deveria ser o cidadão e, por outro lado, quem não personifica essa razão e essa *razoabilidade*. Os valores e as normas do cosmopolita esclarecido têm uma história em comum. Os valores do cosmopolita europeu são usados na batalha contra os colonialistas europeus. Tais valores são igualmente utilizados na violência aplicada pelo colonialismo a fim de justificar a superioridade ocidental. O escárnio, os internamentos e os encarceramentos são evidentes tanto quanto a Reforma norte-europeia e o Iluminismo que se colocaram acima da nação, a fim de assegurar o progresso. Esse universalismo esteve, de fato, inscrito na construção da nação; isso foi assim, por exemplo, nas revoluções francesa e americana.

Ainda mais central para este estudo é a noção de que o cosmopolitismo tratou e trata da exclusão, com inclusões que desqualificaram uma série de indivíduos por não incorporarem as capacidades da razão do cosmopolita.

A esta altura, podemos resumir, de forma muito breve, nosso uso de cosmopolitismo como uma ferramenta intelectual para diagnosticar o modo de vida incorporado à Sociedade da Aprendizagem, tanto na Educação dos Estados Unidos, quanto no sistema de saúde e no policiamento social da criminalidade da Suécia.

Em primeiro lugar, a noção de Sociedade da Aprendizagem torna possível pensar e agir por meio de uma gama de inscrições históricas que perpassam o presente a partir da discussão sobre um modo de vida cosmopolita. Ou seja,

cosmopolitismo não é uma coisa só ou uma constante que se mova intocável segundo os caprichos da história.

Quer nos aproximemos do cosmopolitismo pelo lado social, quer pelo lado individual da Sociedade da Aprendizagem, existe uma atitude iluminista em direção à razão e à racionalidade, nos termos discutidos por Foucault (1984). O cosmopolitismo, contudo, é formado por intermédio de uma articulação em que a razão se relaciona com as noções de agenciamento e progresso, de estabilidade e consenso como princípios de governamento[7] da ação e da reflexão. O cosmopolita atual é o indivíduo do agenciamento, da deliberação; ele é tomado, portanto, como um empoderado — aquele que tem voz e é responsável por si mesmo em produzir a inovação nos processos de mudança. Tal noção de agenciamento e de universalidade da razão nos processos de mudança não é apenas algo que aparece simplesmente no presente, mas é, sim, uma construção histórica do eu.

Em segundo lugar, existe uma sacralidade que inscreve o agenciamento do cosmopolitismo nas teorias pedagógicas e nas Ciências Sociais e da Educação; ainda assim, raramente é explorado o fato de que esse agenciamento é um registro particular que atravessa a formação do Estado moderno e da arte de governo. Meyer (1986) afirma, por exemplo, que houve uma descoberta progressiva da personalidade humana durante os séculos XVIII e XIX; que cada pessoa carrega um sistema inteiro de razões e de percepções que refletem diferentes forças biológicas e sociais, por intermédio das quais o eu individual se integra. Teorias de agenciamento do indivíduo constituíram pessoas como sujeitos morais de suas próprias ações. No final do século XIX e no começo do século XX, teorias da ação e do ator ou *agência humana* foram centrais para a propagação internacional da instrução em massa na construção da nação moderna.

Em terceiro lugar, a razão cosmopolita é a pedra angular da ideia de agenciamento, mas também o limite e o objeto do governamento.[8] De Kant (via Dewey) e a partir das noções correntes de emancipação e de empoderamento, o cálculo da razão cosmopolita e da *pessoa razoável* coloca-se como a condição *sine qua non* para a combinação entre as habilidades individuais e as capacidades públicas. O cosmopolitismo recuperou ideias estoicas nos círculos intelectuais franceses do Iluminismo para juntar os domínios natural e humano da razão (Toulmin, 1990, p. 68-69). A razão do Iluminismo buscava corrigir as percepções visuais e os erros dos sentidos. O texto de Kant, *O que é o Esclarecimento?* (1784/1970), oferece o líder iluminado como um guardião que ensina que o dever de todo cidadão é o de pensar por si mesmo. Todavia, o guardião no texto de Kant representa a dupla tentativa de abordar o mundo pela razão e de administrá-lo também pela razão. O positivismo de Augusto Comte sintetizou o duplo aspecto da razão, que ora traria a ordem e a harmonia, ora traria a transformação; tal entendimento está sintetizado em sua famosa frase sobre a nova religião secular do Positivismo: Ordem e Progresso. O cosmopolitismo de Comte incorpora a ciência como a

“Religião da Humanidade visto que todo verdadeiro positivista procura reunir ciência e religião” (Nisbet, 1979, p. 172-173). A razão, então, não seria somente aquilo para ser recuperado quando da tomada de decisões ou da resolução de problemas; mas aquilo que compreende os sistemas historicamente produzidos de regras e padrões que demandam a reflexão e a participação. A noção de uma razão cosmopolita deriva de algo calculável e administrável, para assim governar a reflexão e a ação em nome do progresso social e da realização pessoal.

Em quarto lugar, embora os filósofos do Iluminismo falassem sobre razão e racionalidade (ciência) como valores que permitiriam que o individual transcendesse o local e o provincial, as regras e padrões da razão cosmopolita supõem um tipo específico de *expertise* na organização da vida cotidiana. A ciência torna-se experimental e empírica e, desse modo, deixa de provir exclusivamente dos filósofos. Vale notar, ainda, que a ciência não é uma atividade profissional qualquer, da qual se possa obter conhecimento e se possa controlar o mundo físico externo. As Ciências Humanas emergem como tecnologias particulares que dirigem sua atenção às qualidades internas da mente e da interação social. A *expertise* das Ciências Humanas tinha o objetivo de constituir a liberdade e a autonomia cosmopolitas. John Dewey, um filósofo americano e educador progressista, tornou-se um ícone ao trazer as noções de indivíduo cosmopolita a partir de uma forma populista relacionada às atividades cotidianas. O pensamento de Dewey, acerca do método científico, sugere que esse método é a força mais potente que molda o mundo moderno em imagens relacionadas aos ideais iluministas do cosmopolitismo. Ele queria humanizar o poder criativo da ciência em nome de valores universais para, desse modo, “obter o controle sobre o futuro” (Rockefeller, 1991, p. 3). O cosmopolitismo das novas ciências da Pedagogia e da infância organizou a vida por valores que foram pensados como universais e que prometiam o progresso por meio das ações individuais e comunitárias.

Essa breve discussão sobre os andaimes de diferentes práticas culturais que permitem enfocar o cosmopolitismo é uma estratégia para se pensar historicamente sobre a Sociedade da Aprendizagem e seus aprendentes. As reformas atuais sobre os aprendentes por toda a vida e a Sociedade da Aprendizagem fazem *sentido* apenas nesse contexto histórico de narrativas e de imagens do cosmopolitismo. As reformas funcionam como tecnologias de administração dos princípios de auto-reflexão, ação e participação. Agenciamento, progresso e razão são partes desse módulo, assim como se domestica a mudança em nome do progresso e da auto-realização. As inscrições da Sociedade da Aprendizagem, como Wagner (1994) discorre genericamente ao falar sobre a Modernidade, “não podem simplesmente ser escritas nos termos de autonomia e democracia crescentes, mas sim nos termos de noções em permanente transformação das fundações substantivas de uma autorrealização e em termos de uma mudança de ênfase entre as habilidades individualizadas e as capacidades públicas/coletivas” (Wagner, 1994, p. xiv).

A Sociedade da Aprendizagem como o Futuro Aqui e Agora — aquilo pelo que estamos esperando[9]

Esta e a próxima seção concentram-se em três práticas culturais sobrepostas na política e na pesquisa que se conectam ao cosmopolitismo da Sociedade da Aprendizagem — a inscrição do futuro como princípio regulador do presente, a noção de projeto (*design*) como prática de planejamento biográfico e a comunidade como um espaço para ligar normas e valores coletivos à individualidade. Se a criança e o adulto, ao final do século XIX, foram pensados como sujeitos que internalizariam as narrativas sociais coletivas da Nação, a individualidade de hoje manifesta-se como um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado.

O futuro funciona como uma prática de governamento. Esse futuro não é algo decretado pelo Destino e alheio às nossas próprias atividades. Tampouco é um futuro de espaços estranhos ou inesperados contra os quais deveríamos lutar. É um futuro mobilizado para a formatação das pessoas no presente. Como recentemente afirmou um político sueco: "Nós devemos mobilizar as pessoas a serem cidadãos da nova sociedade".[10] O futuro de uma tal sociedade é o aqui e o agora. De igual modo, o documento da reforma das políticas educacionais dos Estados Unidos — *Nenhuma criança deixada para trás* (Bush, 2001)[11] — realiza o futuro ao governar o presente. O objetivo disso é uma sociedade futura inclusiva, atingida por meio de uma reforma educacional que busca "construir a mente e o caráter de cada criança, a partir de seus antecedentes históricos" (Bush, 2001).

Em diferentes contextos e com lógicas distintas, a mesma história parece ser narrada. A história é de que somos, agora, mais ou menos obrigados a viver em constante mudança na sociedade. A educação moderna, por exemplo, liga continuamente o indivíduo tanto às narrativas de progresso econômico ou social, quanto à revitalização de uma democracia que trará o aperfeiçoamento pessoal. Em uma declaração que perpassa o assunto das reformas educacionais americanas, o modelo para reforma curricular do Conselho Nacional de Professores de Matemática (The National Council of Teachers of Mathematics, 2000) afirma que o estudante deve ser preparado para um futuro em que a mudança é "uma característica ubíqua da vida cotidiana e, por isso, a aprendizagem com entendimento é essencial para capacitar estudantes a usar o que eles aprenderam para resolver os novos tipos de problema com os quais eles inevitavelmente irão se deparar no futuro" (p. 20-21). A *ubíqua* incerteza do futuro, que a educação matemática procura domesticar, tem menos a ver com a aprendizagem das normas de pensar no campo da Matemática, do que tem a ver com a inscrição de normas particulares para planejar o futuro de alguém, numa contínua inovação e escolha, através de um processo de auto-aperfeiçoamento na resolução de problemas.[12]

De igual modo, também as políticas de Saúde Pública suecas não dizem somente respeito à saúde. Em primeiro lugar e acima de tudo, a narrativa sobre a saúde trata da Sociedade, do Cidadão e do Futuro. A *Comissão Governamental Sueca Saúde em Condições de Equivalência – Alvos Nacionais para a Saúde* (SOU, 2000) propõe alvos nacionais para a saúde pública na Suécia que parecem carregar o mesmo valor semântico. As reformas do Estado relacionam-se com as transformações atuais da sociedade de modo a assegurar o futuro. De acordo com essa Comissão, o modelo sueco do *welfare state* e do desenvolvimento da saúde pública está "exposto a grandes tensões externas e internas" e a "diferentes tipos de ameaças" (p.55). O aumento de diferenças na saúde e nas condições sociais compromete a confiança fundamental na sociedade e a possibilidade de se fundar uma sociedade a partir da solidariedade entre diferentes grupos populacionais.

Um paradigma pedagógico de uma Sociedade da Aprendizagem está inscrito como uma estratégia de saúde pública e um paradigma de saúde pública. Ainda conforme essa Comissão, é "importante para uma sociedade que os cidadãos compreendam de forma clara a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal como um processo que se dá por toda a vida" (SOU, 2000, p. 423). Ser um aprendente por toda a vida é algo muito significativo para a saúde da população e para a conduta futura dos sujeitos individuais, não apenas em cenários de educação formal, mas também, e sobretudo, na vida cotidiana das pessoas e na sociedade como um todo. A escolarização é tomada, assim, como "um gigantesco e fundamental investimento de saúde pública" e também como um elemento chave para desencadear mudanças necessárias para tornar a saúde possível para todos (p. 385). O Comitê Nacional esforça-se para tornar visível, para problematizar e para reorganizar as atividades escolares a partir dessa visão de pedagogia como princípio organizativo do futuro da saúde pública.

O atual programa sueco de prevenção à criminalidade é, da mesma maneira, tomado como um problema pedagógico do futuro de uma Sociedade da Aprendizagem, mais do que uma punição da ilegalidade. A prevenção à criminalidade trata, antes, de como aprender a ser respeitoso à lei, de ser capaz de resolver problemas, de ser comunicativo e de ser responsável, do que necessariamente punir a má conduta. O delinquente precisa ser instruído e educado para obter um melhor juízo acerca das consequências de seu ato criminoso, ao passo que a vítima é convidada a ouvir, a entender e a aprender todo o histórico de desenvolvimento da atividade criminal do delinquente. O Comitê de Saúde Pública salienta que as mentalidades e o conhecimento das questões necessárias de saúde são algo que o sujeito deve capturar a todo o momento; é um projeto para toda a vida (SOU, 2000).

As narrativas sobre o (sujeito) cosmopolita inacabado na Sociedade da Aprendizagem constituem, ademais, novas relações entre a individualidade (o aprendente por toda a vida) e o social. A fabricação da criança como um agente de resolução de problemas não mais baseia a responsabilidade no conjunto das práticas sociais dirigidas a uma única esfera pública. A nova individualidade

atravessa comunidades diversas e plurais para constituir o bem comum. O esforço está agora nas mãos dos aprendentes autônomos, que são continuamente envolvidos no autoaperfeiçoamento e prontos para as incertezas que operam durante o trabalho nas comunidades de aprendizagem (ver, por exemplo, The National Council of Teachers of Mathematics, 2000). A razão não mais se dirige à perfeição da nação como incorporação coletiva do bem social. Mudança, contingência e incerteza são, no dia-a-dia, domesticadas por intermédio de regras e de padrões que colocam a criança como agente da resolução de problemas em diversas comunidades nas quais o bem comum é formado.

Educação é, assim e mais uma vez, um projeto para a mobilização nacional, todavia, com uma ampla significação que se diferencia daquelas de épocas passadas. Educação, como já o foi uma vez, forma a substância ética do indivíduo em todas as atividades sociais. Os princípios pedagógicos de aprendizagem propagam-se agora para todo o corpo social. *Trabalhar com educação* não se limita à aprendizagem e ao treinamento dos pupilos em uma sala de aula ou mesmo a um lugar e tempo específicos; a escola e a educação precisam expandir-se e conectar-se a todos os aspectos da sociedade de modo permanente. O sujeito precisa estar preparado para aprender durante toda a vida e estar conectado à aprendizagem em um sentido mais amplo (Dalin, 1994, p. 11).

As noções de aprendizagem por toda a vida e Sociedade da Aprendizagem em diferentes áreas políticas e institucionais não se encerram mais nos espaços previamente concebidos de educação.

A aprendizagem por toda a vida destrói as fronteiras entre setores políticos. Política educacional, política de emprego, política de indústria e comércio, política de desenvolvimento regional e política social têm em comum a responsabilidade pela aprendizagem por toda a vida e pela aprendizagem extraclasse (The Swedish National Agency for Education, 2000, p.10f).

A razão governamental do século XXI toma a tarefa pedagógica da aprendizagem como posto de fronteira para unir a crescente e imprevisível multiplicidade, a fragmentação e a diversidade a partir de uma educação acentuadamente democrática. Da razão pedagógica espera-se o alargamento e o reforço da solidariedade na sociedade (Petersson; Olsson; Hultqvist; Popkewitz, 2004). A governamentalidade ordena e controla o futuro no presente, ao qualificar e preparar o cidadão individual, dispondo-o para novos compromissos cosmopolitas. Isso se evidencia na escrita de um proeminente educador escandinavo de uma conceituada revista profissional. A Sociedade da Aprendizagem é vista como sinal do futuro e como parte de um mundo visionário.

> Estamos entrando numa sociedade do conhecimento desde que a velocidade do processo de mudança aumentou; e desde que a nova sociedade começou a exigir o novo, também se tornaram maiores as qualificações de cada um de nós. A educação não mais será algo ligado a um domínio estrito, mas uma necessidade e uma parte auto-evidente da vida cotidiana para todas as esferas, classes sociais e grupos ocupacionais. Nós já estamos lá. Sabemos que a educação por toda a vida se tornou uma realidade. (Dalin, 1994, p. 143).

O trabalho dos cidadãos em vista de um futuro interminável é um assunto de ordem educacional. Não parece inverossímil, portanto, afirmar que a sociedade se tornou uma escola (ver Hulqvist; Petersson, 2000). Eis porque a noção de *Escola como Sociedade* de Dewey foi remodelada na forma de S*ociedade como Escola*.

O Cosmopolitismo Inacabado: projetando o aprendente por toda a vida como agente de resolução de problemas e a comunidade

Talvez se fale que a maior parte do que vimos acima diga respeito apenas à política da Sociedade da Aprendizagem do futuro; sendo assim, vejamos o que de fato acontece com respeito a essa questão. As divisões de texto/contexto e ideal/real criam binarismos que confundem como o conhecimento fabrica, ou seja, como o conhecimento tanto interpreta quanto constrói e, assim, funciona materialmente. Os habitantes cosmopolitas inacabados da Sociedade da Aprendizagem constituem uma junção de práticas que sustentam uma tese cultural sobre um determinado modo de vida. O controle da mudança é uma parte desta junção. Nesta seção, discutiremos: a) a noção de espaços projetados e a individualidade projetada; b) a elaboração das características do agente de resolução de problemas em busca de uma vida de escolhas e inovação; c) a comunidade como um lugar de pertencimento e domicílio na resolução de problemas do futuro. Chamamos de práticas culturais aquelas que se sobrepõem para organizar um modo de vida do cosmopolita inacabado como um aprendente inacabado por toda a vida.

A Sociedade da Aprendizagem como um Problema de *Design*

As atuais reformas e pesquisas educacionais compreendem as crianças e os professores como projetistas de sua própria aprendizagem e a pesquisa como um problema particular de projeto, a fim de produzir o agenciamento do indivíduo que vive uma vida de contínua inovação. A noção de projeto (*design*) representa uma reviravolta nas narrativas de democracia, empoderamento e agenciamento humano para professores, crianças e pesquisadores no século XXI.

Projetar para o futuro é uma expressão que outrora dizia respeito à ideia daquilo que Deus reservava para as relações humanas. As intervenções sociais e pedagógicas do século XIX, nos Estados Unidos e na Suécia, buscavam levar a cabo o projeto latente de Deus junto a cada criança, família e cidadão e seus respectivos modos de vida.[13] O educador sueco Rudenschöld situou a noção de projeto no *Ståndscirkulation*, o lado tecnológico externo de um processo evolutivo que inauguraria valores e formas de vida cristãs na Terra

(Hultqvist, 2004). O processo evolutivo fez com que a Suécia passasse a ser representada como uma exceção dentre as demais nações, graças ao fato de ser herdeira tanto das virtudes da modéstia e da ausência de vaidade, quanto da ética luterana do individualismo e do autoaperfeiçoamento.

A ideia de projetar a fabricação do cidadão fazia parte do Excepcionalismo norte-americano. O Excepcionalismo foi uma épica da nação narrada como uma experiência humana única de uma sociedade que se apresentava como um exemplo dos mais altos ideais de valor e de progresso humanos. Os pré-fundadores da sociologia americana procuraram garantir o futuro do Excepcionalismo da república ao projetarem deliberadamente a ordem social e o indivíduo. A noção de projeto incorporou elementos de um evangelho social que contém elementos secularizados da noção puritana de salvação. O projeto civilizatório e o projeto das características internas e das capacidades da criança buscavam produzir a razão e o cidadão razoável do futuro. As novas psicologias, por exemplo, anteviram a construção empírica de traços de personalidade a partir de um projeto deliberado, antes mesmo de algo que se relacionasse à ideia de uma alma estática, metafísica (Sklansky, 2002, p. 148-149). A noção de uma psicologia pragmática, desenvolvida por William James, estabeleceu uma ênfase na formação dos hábitos, vista como a principal maneira de atuar de acordo com os projetos de cada indivíduo (p. 146). A internalização do projeto nos indivíduos foi considerada como aquilo capaz de instituir a grande panaceia da igualdade.

Atualmente, o projeto é fabricar a individualidade da vida na Sociedade da Aprendizagem. Em um nível, é concebido como parte da democracia e de seu cosmopolitismo. Como se observou anteriormente, na aprendizagem *on-line* o projeto significa fabricar um indivíduo cuja vida seja de infinitas escolhas. O projeto (*design*) é também um projeto (*project*) de investigação das ciências da aprendizagem dirigidas à contínua intervenção em sala de aula. A Pesquisa de Projeto (*Design Research*) toma a sala de aula como um contínuo sistema aberto para, de forma ininterrupta, inventar caminhos de retroalimentação (*feedback loops*). Caminhos de retroalimentação significam aquilo que traz junto os objetivos da reforma, o desenvolvimento em curso do sistema, a disposição dos participantes e a especialização profissional. Biografia é o projeto (*project*) do projeto (*design*). Essa biografia é própria de um cosmopolita inacabado, em que os atos deliberados, intencionais, conduzem o indivíduo de uma esfera a outra, como se a vida fosse uma oficina de planejamento que tenha um valor em e por si mesma. A ação é um fluxo incessante em direção a um futuro que acontece graças ao *design*; um fluxo que não apenas define o que será feito, como também quem será essa pessoa.

A aprendizagem, no projeto pedagógico de resolução de problemas, relaciona-se morfologicamente aos novos princípios de justiça criminal restaurativa. As ferramentas desse pensamento são a comunicação e a interação entre as partes envolvidas no crime, que se detêm naquilo que deveria ser feito (o futuro) e não no que foi feito.

> A justiça restaurativa coloca vítima e delinquente ambos em papéis ativos na resolução de problemas, ela se concentra na restauração das perdas materiais e psicológicas tanto dos indivíduos quanto da comunidade, percorrendo o caminho dos danos que resultam do comportamento criminoso. Sempre que possível, diálogo e negociação servem como elementos centrais da justiça restaurativa. (Isso se aplica, de fato, a crimes contra a propriedade, muito embora também a um número crescente de crimes mais violentos). A resolução de problemas para o futuro é compreendida como algo mais importante que a atribuição de culpa por um comportamento passado. Segurança pública é uma preocupação de primeira ordem; contudo, a punição do delinquente interessa menos que o fornecimento de oportunidades de: empoderar as vítimas em sua busca de encerrar o assunto e se curar de uma dada ofensa; imprimir sobre o criminoso o impacto de seu comportamento; e promover a restituição à vítima. (Umbreit, 1994, p. 2).

Nas diferentes esferas sociais, o cosmopolita inacabado é orientado para o futuro por intermédio de processos inacabados que são vistos como expressão dos atributos humanos universais da razão, da ciência e do progresso. A resolução de problemas do cosmopolita inacabado trabalha num mundo global no qual não existe linha de chegada. A criança, por exemplo, é alguém capaz de escolher ser fiel a qualquer uma das infinitas escolhas que tem à sua disposição, exceto a escolha de poder escolher. A organização, o projeto e a domesticação do futuro indefinido são tecnologias que conectam os propósitos e as aspirações dos poderes públicos às capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos, ao mediarem as "interações entre a intervenção e o contexto" (The Design-Based Research Collective, 2003, p. 5).

Comunidade como *Domicílio* do Cosmopolita Inacabado

A autonomia do agente de resolução de problemas é dada por um domicílio e por um sentido de pertencimento, ao conectar psicologias da aprendizagem com práticas de comunicação e de interação que estão incorporadas na noção de *comunidade*. O agente de resolução de problemas aprende ao participar em sala de aula de uma comunidade: uma comunidade de discursos; uma comunidade de aprendentes; uma comunidade de matemáticos. No começo do século XX, a sala de aula era tomada como um lugar de socialização, no qual a criança deveria internalizar normas coletivas e universais de identidade que seriam pré-estabelecidas. As reformas atuais implicam a contínua formação de identidade mediada pelos sistemas de comunicação da comunidade de sala de aula (ver, nesse sentido, Cobb, 1994). A comunidade de sala de aula é pensada como uma "estrutura de participação", em que as teorias de comunicação se interessam pelo processo em curso que cria identidades fluidas. A comunidade inscreve espaços culturais por intermédio dos quais tanto a resolução de problemas

quanto a Sociedade da Aprendizagem funcionam como qualidades performativas do *comunitário*.

A evocação da comunidade pretende reviver os ideais de uma democracia ao produzir representações ainda maiores daqueles que estão diretamente envolvidos na escolarização, na saúde pública e na mediação vítima-criminoso. A ideia de comunidade evoca ainda um conceito de justiça restaurativa e de reformulação da democracia por meio de padrões de governamento comunitários. A comunidade representa um tema redentor no envolvimento e no empoderamento, no qual a resolução de problemas produz uma cidadania responsável. As redes de comunicação são meios que propiciam a harmonia; ou seja, fazemos a paz na medida em que falamos com o outro e nos reconciliamos com o outro ao dizer a "verdade" sobre nós mesmos. Esse novo modo de fazer justiça diz respeito, sobretudo, à interação; ao mesmo tempo, corresponde a uma ambição de personalizar e humanizar o processo judicial de tal modo a facilitar o "empoderamento de ambas as partes para resolver o problema em um nível comunitário." (Umbreit, 1994, p. 17).

A comunidade é um lugar discursivo para conectar relações íntimas e capacidades interiores da criança e da família às imagens e às narrativas de um pertencimento coletivo e *doméstico*. *A Sociologia Comunitária*, desenvolvida na Universidade de Chicago durante as primeiras décadas do século XX, procurou remodelar a cultura urbana de famílias imigrantes por meio de psicologias sociais da criança e da família, como, por exemplo, as teorizações de Charles Horton Cooley, George Herbert Mead e John Dewey. Cooley viu a família e a vizinhança como provedoras de adequada socialização por meio das quais as crianças poderiam perder a avidez, o desejo e o orgulho do poder que seriam inatos a elas, tornando-as ajustadas à civilização. Os sistemas de comunicação da família estabeleceriam ainda, e de acordo com Cooley, a família em princípios cristãos que forçariam um imperativo moral na vida e um autossacrifício em prol do bem do grupo. Esses princípios cristãos eram vistos como aquilo que constituía o cidadão cosmopolita em uma sociedade democrática. Teorias sobre a família e as interações sociais eram uma espécie de educação social pelas quais as escolas e as comunidades locais se relacionavam a uma imagem cosmopolita — uma imagem em que os indivíduos estavam submetidos a "uma perspectiva mais ampla, a um idealismo mais elevado e mais claro e, portanto, preparado para criar esse livre, íntegro e alegre sistema de vida aos quais eles aspiram." (Cooley apud Reuben, 1996, p. 156).

A prevenção contemporânea à criminalidade, ao delito ou o mau comportamento re-inscrevem noções de comunidade como uma prática de governamento, mas num conjunto de práticas diferentes das que vimos na passagem ao século XX. O crime é corrigido e evitado informalmente em nível local (The National Council for Crime Prevention, 1999, p. 11). Nesse contexto, o Estado não mais é imaginado como a vítima, mas como "teoria de justiça restaurativa que postula que o comportamento criminoso é primeiro um conflito entre indivíduos." (Umbreit, 1994, p. 2). Um dos objetivos da mediação restaurativa é que o crimino-

so confesse arrependimento e peça o perdão da vítima. A vítima é, então, convidada a escutar e a compreender toda a história da atividade criminosa do delinquente, salientando-se que a história tem de ser dita mediante um mediador/confessor. Mas sendo a prevenção ao crime um projeto de justiça restaurativa é, também, parte do currículo do Ensino Médio sueco. Os projetos curriculares do Estado operam de tal maneira que ligam o estudante a propósitos mais abrangentes, tanto para "fornecer uma base para os alunos continuarem envolvidos com a comunidade, seja como cidadãos, seja como profissionais [...]; para cultivá-los na prática democrática", quanto para "prover conhecimento e, por conseguinte, o poder para realizar mudanças positivas em ambos os registros, o individual e o social." (p. 4). Esse curso de prevenção à criminalidade busca aprimorar o sentimento de agenciamento ou empoderamento; trata-se de um curso que se ajusta perfeitamente à "obrigação do Ensino Médio de cultivar a consciência cívica." (The National Council of Crime Prevention, 2002, p. 1).

Há um paradoxo aqui envolvido. De um lado, parece que o pensamento educacional se espalha e tende a assumir, cada vez mais, o controle de espaços em nome do futuro e do cosmopolita esclarecido. A prevenção à criminalidade, a saúde física e mental de uma pessoa e o cidadão do futuro estão todos nas mãos da Pedagogia. Todavia, a sociedade da aprendizagem desse cosmopolita inacabado tem seus encarceramentos e internamentos. "A teoria da justiça restaurativa contribui para a vontade de empoderamento da comunidade local e a influência local do indivíduo move o sistema legal em um nível mais baixo — isso aduz à opinião de que a má conduta ou a falta de comportamento deveriam ser corrigidas de um modo mais informal pelo controle social em nível local" (The National Council for Crime Prevention, 1999, p. 11).

O paradoxo envolvido na Sociedade da Aprendizagem move-se entre algumas tendências mais amplas, que compreenderiam a sociedade como uma escola, e outras tendências que restringiriam a escola a uma questão de encargo individual — frequentemente expressa, por exemplo, em termos de aprendizagem por toda a vida e em situações extraclasse, autorregulação e empoderamento —, parecendo caracterizar as condições de governamento no início do século XXI. O governamento da sociedade, da nação e do futuro parece fazer esse desvio pelo tema do sujeito (educável).

Ainda há mais a dizer sobre tal paradoxo. Os futuros cidadãos são os participantes, ao mesmo tempo, mais e menos ativos. A colaboração e a resolução de problemas dão flexibilidade para a aprendizagem de como apreciar toda a glória desta já dada realidade. Os currículos científicos seguem em diferentes nações um padrão similar (McEneaney, 2003). O currículo propicia que estudantes tenham maiores oportunidades para a participação. Mas essa participação ocorre cada vez mais em um mundo representado pelas imagens de especialização que são próprias da ciência. Assim, quando existir uma maior participação do estudante no currículo, essa participação se dará em áreas cada vez mais especializadas, na medida em que a *expertise* científica leva ao aumento da autoridade.

As reformas da virada do século XX ao XXI não mais parecem guiadas por obrigações e morais sociais validadas externamente, como antes acontecia. A liberdade do empoderado que vive em múltiplas comunidades é o de se proteger frente à mudança, à contingência e à incerteza da vida cotidiana. A contingência é domesticada por meio de regras e de padrões racionais que situam a criança (como agente de resolução de problemas) e a participação em espaços cada vez mais classificados pela especialização icônica da ciência e seu consagrado conhecimento sobre o mundo.

Os Aprendentes Por Toda a Vida e Aqueles que não Estão Aprendendo

As esperanças e os desejos redentores do cosmopolita inacabado constituem uma dupla narrativa que expressa os medos em relação àqueles indivíduos capazes de evitar e de destruir o futuro e suas noções de civilidade. As afirmações são simultaneamente narrativas de apreensão e de desintegração morais sobre aqueles que trarão abaixo os muros da civilização. Os perigos são, por exemplo, o da criança não adequadamente preparada para viver em um mundo global e que ainda mantém uma identidade nacional coletiva. Os medos, contudo, não aparecem da mesma forma. Eles são frequentemente expressos nos termos da inclusão nas questões de equidade, para se aproximar daqueles que correm o risco de cair para fora ou ficar para trás — imigrantes, etnias, grupos raciais que não lograram sucesso e que são marginalizados. Medos acerca da deterioração psicológica e das condições sociopsicológicas que produzem tal deterioração são partes da política e da investigação sobre a *santidade* da família tradicional e suas formas de domiciliamento e infância. Tais medos raramente se relacionam ou explicitam categorias de raça, gênero ou classe; todavia, estabelecem-se nas políticas e nas investigações por categorias de diferença, tais como: pais solteiros, mãe adolescente ou criança em situação de vulnerabilidade.

No contexto sueco, o medo da prevenção à criminalidade é o do prisioneiro que não se torna um membro da Sociedade da Aprendizagem. A redenção do criminoso está em abraçar o modo cosmopolita de viver, tornando-se aprendente por toda a vida. O medo do criminoso parece dizer menos respeito a que crime foi cometido do que em recuperar seu eu por meio das trilhas redentoras da aprendizagem por toda a vida. Isso requer um sistema correcional que saiba lidar com as íntimas relações sociais e psicológicas do criminoso em reabilitação. Programas são compostos para "facultar aos prisioneiros a possibilidade de aprenderem por toda a vida tão perto quanto possível de seus próprios lugares, e com as possibilidades da aprendizagem *on-line*, em qualquer lugar isso é possível." (Sjöberg; Roitto, 2001, p. 10).

A maior parte dos investimentos em prevenção à criminalidade não tem como alvo o criminoso, mas jovens potencialmente criminosos. A lógica é mui-

to clara: a criança e o jovem devem ser salvos antes que eles cruzem a linha que leva à prisão, desde que a prisão deixou de oferecer as *habilidades* de salvamento com a mesma eficiência com que oferece habilidades para o desenvolvimento de uma carreira criminal. O criminoso potencial limita a possibilidade da aprendizagem de transformá-lo num cidadão de fato. O criminoso potencial, os criminosos e os reincidentes compartilham um mesmo histórico familiar social e psicológico em termos de baixa escolarização, abuso de drogas, desemprego e assim por diante. As mesmas características podem ser notadas quando se busca identificar aqueles que podem e aqueles que não podem aprender no contexto da justiça restaurativa. Ao delinquente e aos delinquentes em situação de risco é oferecida a chance de serem resgatados, incluídos e integrados a uma comunidade, de serem educados de acordo com a maneira cívica; mas se ele ou ela não aceita a oferta, o outro lado da moeda é óbvio: dá-se a exclusão.

A inquietação da Saúde Pública trata de cidadãos que têm conhecimento somente de uma parte do que a aprendizagem por toda a vida é e que se recusam-se a aprender que a saúde não diz respeito apenas à saúde. A inquietação não se dirige ao enfermo, mas vai ao encontro do sujeito autônomo que, de forma egoísta, não assume a responsabilidade por sua comunidade, ao não deixar de fumar ou beber. Cada uma dessas coisas é vista como disposição moral insalubre e que concorrem, ademais e simultaneamente, para uma degeneração física que tem impacto não só sobre os outros, mas, também, sobre o eu individual. O cidadão saudável sente e age com responsabilidade por sua mais abrangente e imediata comunidade como uma obrigação pessoal para com o futuro e para com a sociedade em seu todo.

De um modo geral, podemos afirmar que as inquietações são redobradas no que concerne à prevenção à criminalidade e ao campo da saúde. De um lado, parafraseando Rose (1993), trata-se do medo de governar demais, o que não é, em nome de um modo liberal de legislar, a maneira mais adequada de projetar, empoderar e ordenar o modo de vida autônomo cosmopolita. De outro lado, trata-se, também, do medo de governar de menos, que é o medo de não obter sucesso ao preparar e ordenar todos os indivíduos e os grupos (ainda não incluídos) em uma sociedade em nome da aprendizagem, do agenciamento e da participação comunitária. Esses estilos de governar de dois gumes nem sempre operam opondo-se um ao outro mas, sim, de maneira a se retro-alimentarem.

Os medos da desintegração social, da perda da civilização, não se restringem apenas à probabilidade de salvamento e redenção. O indivíduo que não é o cosmopolita inacabado se distingue dos outros indivíduos que demandam programas para governar os processos de exclusão de tal modo a criar uma sociedade inclusiva. Essa é uma maneira de ler as propostas da pesquisa e da reforma educacionais que discorrem sobre a reparação das injustiças da educação, tal como, por exemplo, a necessidade de que *todas* as crianças aprendam, de que todas as crianças sejam aprendentes por toda a vida, não deixando *Nenhuma criança para trás* — como dizia o lema da legislação dos Estados Unidos, em 2001. As frases *para que todas as crianças aprendam* e *nenhuma*

criança deixada para trás expressam preocupações e compromissos gerais sobre a retificação de situações de pobreza e de discriminação. Todavia, a esperança e o compromisso gerais também constituem os medos da sociedade. Certas teorias e programas são construídos a fim de fazerem dos excluídos cosmopolitas inacabados (ver Popkewitz, 1998). As práticas sociais sobre exclusão plasmam o reconhecimento das distinções sociais e culturais do desvio e da diferença. O toque do clarim para a reforma não é tão somente um toque para encontrar o progresso econômico futuro mas, também e sobretudo, um toque que alerta para a desorganização moral e cultural.

Uma série de valores é evocada por meio de frases de programas que buscam assegurar com que todas as crianças aprendam. A frase todas as crianças possibilita determinar categorias e distinções sobre uma criança particular que não se ajusta aos mapas de todas as crianças. É a criança, mas de igual modo o futuro adulto, que não escolhe, persegue o desejo e se torna um aprendente por toda a vida. As crianças que estão incluídas nessas distinções próprias da categoria de *todas as crianças* têm características particulares. As características das crianças que não estão incluídas nessas distinções da categoria de criança dizem respeito àquela criança "que vive na pobreza, dos estudantes que não têm o inglês como sua língua materna, dos estudantes com deficiências, das mulheres e muitos outros estudantes não-brancos que têm estado tradicionalmente mais longe que qualquer um dos seus semelhantes, em outros grupos demográficos, para serem vítimas das baixas expectativas" (National Council of Teacher of Mathematics, 2000, p. 13).

Essa criança Outra está para ser resgatada por meio de distinções cada vez mais refinadas, que ordenam e classificam a criança como problemática; essa é uma criança que ainda não tem as habilidades próprias da criança agente de resolução de problemas, não sendo, ainda, uma aprendente flexível. A criança que não se ajusta no mapa de todas as crianças é a criança para a qual falta auto-estima; que tem um conceito de si mesma muito incipiente; cujas habilidades são escassas; que não abraça a resolução de problemas, a colaboração e uma vida de contínua inovação e escolha que marca o autônomo cosmopolita inacabado. Tanto os medos da desintegração moral e da instabilidade social projetadas nas qualidades psicológicas da aprendizagem, quanto a resolução de problemas e a auto-estima se sobrepuseram às narrativas sociais sobre a desintegração moral da comunidade, da família e do ambiente. Os últimos medos são os pais solteiros, as mães adolescentes e os reincidentes. As categorias desses tipos humanos relacionam-se a outras distinções que funcionam ao mesmo tempo como símbolos do desvio e alvos de resgate, tais como: baixa remuneração, falta de livros em casa, desemprego, abuso de drogas (ver, por exemplo, Popkewitz, 1998; Lindblad; Popkewitz, 2004).

As inscrições aparecem juntas como uma reunião de características que buscam produzir uma determinada classificação que atua na prevenção à criminalidade, na escolarização e na educação da saúde, com algumas varia-

ções em termos das categorias, nos dois países, sobre quem é deixado para trás. Esse último tipo humano tem, em relação ao aprendente por toda a vida, qualidades e características da criança que necessita ser remediada. A diferença é discursivamente feita a partir de características desviantes. Embora existam programas que pretendam resgatar esse tipo humano particular por intermédio de um melhor gerenciamento e de um autogerenciamento, tal tipo humano é alguém que, mesmo estando em perpétua construção, nunca alcançará as normas da *média*.

A Arte de Governar em Nome da Sociedade da Aprendizagem Cosmopolita

O conhecimento, como afirmamos, não é algo epifenomênico, mas é parte em si mesmo das qualidades produtivas do mundo. Essa preocupação com a fabricação da *razão* e da *pessoa razoável* na Sociedade da Aprendizagem atual permanece como uma forma de incorporação do cosmopolita que é civilizado e progressivo. Temos procurado diagnosticar o cosmopolitismo como uma tese cultural que gera princípios que governam quem é e quem deveria ser o indivíduo na Sociedade da Aprendizagem. Nosso foco no cosmopolitismo tenta historicizar seu presente como um fenômeno de transmutação dos códigos no presente, desde o Iluminismo norte-europeu. Suas narrativas são sobre indivíduos cujas vidas são ordenadas por princípios de racionalidade e progresso e por uma razão universal.

O que é novo no presente é essa particular amalgamação de práticas culturais que fabricam o social e a individualidade. Os correlatos *sociedade* e *aprendente* na Sociedade da Aprendizagem concentram-se em práticas culturais que geram princípios sobre quem nós somos, quem deveríamos ser e quem não faz parte deste nós. Esse contexto de governamento do qual falamos — a saber, o contexto de um cosmopolitismo inacabado — muda quando tomamos como certas apenas a aprendizagem por toda a vida e as escolhas que cada um pode fazer. O sujeito autônomo cosmopolita tem uma dupla responsabilidade. Ele é responsável por seu próprio estilo de vida e por criar um ambiente que propicie a aprendizagem, a segurança e a saúde de todos os envolvidos, inclusive de si mesmo. Todavia, essas imagens e narrativas do social e do indivíduo são também divisões que colocam alguns para fora de seu mapeamento cultural: não civilizados, bárbaros, *outsiders*, aquém e carentes de humanidade.

As qualidades do cosmopolitismo inacabado em circulação, na Suécia e nos Estados Unidos, produzem um mundo pedagógico no qual os princípios de governamento da criança relacionam-se morfologicamente a múltiplas arenas da vida social. A disposição para um comprometimento pessoal perante o cosmopolita inacabado em sua vida familiar e a participação em organizações de voluntariado são partes significativas da nova organização das esperanças

e dos medos das políticas de Saúde Pública, das novas pedagogias escolares e da prevenção à criminalidade. Ainda que as reformas de justiça criminal e de Saúde Pública suecas e a escolarização norte-americana sejam portadoras cada uma de suas próprias e específicas tradições e termos de oportunidade, elas têm relações morfológicas na ordenação dos objetos de reflexão e ação.

Talvez se diga, tal como muitos dos autores cujos textos foram examinados e que defendem a ideia de uma Sociedade da Aprendizagem, que essa nova individualidade traz a possibilidade de se usufruir da realização dos objetivos do Iluminismo. Nossa discussão, então, deixaria em paz essa normativa e utópica exigência de um cosmopolitismo inacabado. Não se trata apenas de empoderamento e de futuro. Existem internamentos e cerceamentos que precisam continuamente de diagnósticos, a fim de que se historicize o senso comum. A Sociedade da Aprendizagem é uma prática de governamento e um efeito de poder. Sua individualidade pedagógica circula de tal modo a ordenar, diferenciar e dividir quem é e quem não é o cosmopolita razoável.

Nosso enfoque na Sociedade de Aprendizagem e no aprendente por toda a vida, em face de um contexto histórico mais abrangente do cosmopolitismo, detém-se sobre a mutabilidade das capacitações, dos cerceamentos dos internamentos do presente. Essa historicidade da análise contemporânea das políticas e do problema das mudanças propicia uma alternativa aos estudos das políticas que vêem as mudanças na individualidade como parte de um exemplo global de neoliberalismo. A dificuldade de tais argumentos neoliberais é que eles tomam a estruturação contemporânea de políticas nacionais e internacionais sobre privatização e *marketização* como categorias de análises, reinserindo e conservando assim a estruturação existente de raciocínio como fundação de suas críticas. É como se a aprendizagem por toda a vida ou o cosmopolita inacabado tivessem aparecido miraculosamente, tal como pensaram os economistas de Chicago nos anos 50 do século passado e como trouxeram, para dentro de seus projetos políticos, Reagan, Thatcher e agências mundiais como, por exemplo, o Banco Mundial. Ao nos focarmos no conceito mais abrangente de cosmopolita inacabado, tentamos explorar historicamente como é possível que a Sociedade da Aprendizagem, o indivíduo como aprendente por toda a vida e, de forma mais ampla, a Ciência Política pensam sobre a mudança e a escolha e sobre os interesses humanos. A noção de governamentalidade fornece uma estratégia para historicizar este presente.

R*ecebido em abril de 2009 e aprovado em maio de 2009.*

Notas

1 Essas diferentes políticas são interessantes em si mesmas, visto que a educação é uma prerrogativa oficial da nação e não da União Europeia, todavia, o interesse por uma identidade europeia é colocado dentro da política laboral. Ver a discussão em Nóvoa; Lawn, 2002.

2 Recentes investigações têm apontado para diferentes noções de Iluminismo, diferenciando-o nos campos da cultura e das práticas políticas, tal como na Grã-Bretanha, França e Estados Unidos. É essa histórica diferenciação que Foucault (1984) realizou quando tratou indiretamente da *atitude* do Iluminismo em contraposição à doutrina da Modernidade.

3 Ou "cosmopolita do Iluminismo" (Nota do Revisor).

4 Foucault e a razão política são discutidos, por exemplo, em Barry; Osborne; Rose, 1996; Hultqvist; Dalberg, 2001; Popkewitz; Brennan, 1998; Popkewitz; Franklin; Pereyra, 2001.

5 O poder das imagens normativas do cosmopolita pode ser visto na incorporação soviética do *slogan* da Revolução Francesa (igualdade, liberdade e fraternidade) como um passo em direção a realização de uma comunidade comunista.

6 Tal ideia está incorporada na obra de Adam Smith, Karl Marx, os Fabianos, Durkheim, entre outros. O que não quer dizer que uma imagem do individual como um cosmopolita apareça miraculosamente no Iluminismo ou mesmo que não existam múltiplos cosmopolitismos (ver, por exemplo, Breckenridge et al., 2002). O século XIX é, por certo, um longo ponto de entrada. Os projetos nacionais, a secularização, a individualização e a imposição da ciência como aspiração da razão fez desse um conveniente ponto de partida para nossa discussão.

7 Aqui, usa-se governo para referir a instituição política administrativa e centralizada, e governamento para referir a ação ou ato de governar (Nota do Revisor).

8 Nosso argumento sobre o agenciamento é aqui e posteriormente o de inscrevê-lo como mecanismo de governamento tal como as práticas social e educacional.

9 O título é tomado emprestado do artigo de Lena Fejan Ljunhill intitulado *Pedagogiska Magasinet* (Revista Pedagógica), publicado pela União de Professores, n.1, 1996, p. 6.

10 Ibidem, p. 7.

11 A mesma tendência é evidente nas reformas suecas de formação de professores.

12 Educação matemática como uma prática de governamento é mais amplamente discutida em Popkewitz (2004).

13 Existem diferenças acerca dessa noção de projeto na Contra-Reforma, no Contra-Iluminismo, ainda que alguém possa apontar para a ocorrência de uma particular globalização em face dos discursos das Sociedades de Aprendizagem e dos aprendentes por toda a vida. Podemos apenas indicar aqui alguns dados diagnósticos gerais, na medida em que se reconheçam diferentes padrões e reunião de pessoas assim como contra-discursos. Num outro contexto, temos discutido isso a partir da exploração de múltiplas Modernidades construídas ao longo do século XX (Popkewitz, 2005). Em torno da discussão sobre a aprendizagem por toda a vida na Europa, podem ser vistos Simola; Johanesson; Lindblad, 2002; Nóvoa; Lawn, 2002; Tuschling; Engemann,

2006. Não obstante, ainda que nossa documentação seja relativa à Suécia e aos Estados Unidos, isso não quer dizer que estamos examinando apenas um fenômeno local.

Referências

BARRY, A.; OSORNE, T.; ROSE, N. **Foucault and Political Reason.** Liberalism, neoliberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

BECK, U. The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the second age of modernit. **British Journal of Sociology,** Inglaterra, v. 51 n. 1, p. 79-105, 2000.

BRECKENRIDGE, C.; POLLOCK, S.; BHABHA, H.; CHAKRABARTY, D. (Org.). **Cosmopolitanism**. Durham: Duke University Press, 2002.

BUSH, G. W. **No Child Left Behind**. Washington: DC, Department of Education, US Government Printing Office, 2001.

CASTELLS, M. Materials for an Exploratory Theory of the Network Society. **British Journal of Sociology**, Oxford: Blackwell ,v. 51, n. 1, p. 5–24, 2000.

COBB, P. Where is the Mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. **Educational Researcher**, v. 23, n. 7, p. 13–20, 1994.

DALIN, P. **Utbildning för ett nytt århundrade.** Bok 1. Stockholm: Liber: 1994.

FOUCAULT, M. Governmentality. In: BURCHELL, G.; GORDON, C; MILLER, P. (Org.), **The Foucault Effect:** Studies in governmentality. Chicago: IL, University of Chicago Press, 1991.

FOUCAULT, M. What is Enlightenment? In: RABINOW, Paul (Org.). **The Foucault Reader**. New York: Pantheon Books, 1984. P. 32–50

HARGREAVES, A. **Teaching in the Knowledge Society, Education in the age of insecurity.** Maidenhead: Open University Press, 2003.

HULTQVIST, K.; DAHLBERG, G. (Org.) **The Changing Child in a Changing World:** Current ways of thinking and practicing childhood. New York: Routledge Falmer, 2001

HULTQVIST, K. PETERSSON, K. Iscensättningen av samhället som skola. I Pedagogik en: Jens Bjerg (Org.), **Grundbok**. Stockholm: Liber, 2000.

HULTQVIST, K. The Travelling State, the Nation and the Subject of Education. In: BAKER, B.; HEYNING, K. (Org.). **The Uses of Foucault in the Study of Education**. New York: Peter Lang, 2004.

KANT, E. Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Purpose. In: REISS, H. (Org.) NISBET, H. B. (trad.). **Kant's Political Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1784/1970.

LJUNGHILL, L. F. The Future is Here and Now—What Are We Waiting For! **Pedagogiska magasinet**, Stockholm, Lärarförbundet, v. 1, n. 1, p. 6-7, 1996.

LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. (Org.). **Educational Restructuring (International Perspectives on Traveling Policies)**. Greenwich: CT, Information Age Publishing, 2004.

MAEROFF, G. **A Classroom of One:** How online learning is changing our schools and colleges. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

MCENEANEY, E. Elements of a Contemporary Primary School Science. In: DRORI, S.G.; MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O. R.; SCHOFER, E. (Org.). **Science in the Modern World Polity:** Institutionalization and globalization.Stanford, CA: Stanford University Press, 2003. P. 136-154.

MEYER, J. W. Myths of Socialization and of Personality. In: THOMAS, M. S.; HELLER, C.;DAVID, E. Wellbery (Org.). **Reconstructing Individualism: Autonomy, individuality, and the self in Western thought.** Stanford, CA: Stanford University Press, 1986. P. 208-221.

MEYER, J. W.; BOLI, J.; THOMAS, G.; RAMIREZ, F. World Society and the Nation-State. **American Journal of Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, v. 103, n. 1, p. 144-181, 1997.

NISBET, R. **History of the idea of progress**. New York: Transaction Publishers, 1979.

NÓVOA, A.; LAWN, M. **Fabricating Europe:** The formation of an education space. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.

PETERSSON, K.; OLSSON, U.; HULTQVIST, K.; POPKEWITZ, T. Reframing Educational Thought, Subjects and Technologies of the Future in the Early 2000's. In: THE EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, 2004, Creta, Grécia.

PETERSSON, K.; **A Political Sociology of Educational Reform:** Power/knowledge in teaching, teacher education, and research. New York: Teachers College Press, 1991.

PETERSSON, K.; **Struggling for the Soul:** The politics of education and the construction of the teacher. New York: Teachers College Press, 1998.

PETERSSON, K.; The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child, **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 4, p. 3-34, 2004.

PETERSSON, K.; **Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education.** New York: PalgraveMacmillan, 2005.

PETERSSON, K.; BRENNAN, M. (Org.). **Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and power in education**. New York, Teachers College Press, 1998.

PETERSSON, K.; FRANKLIN, B.; PEREYRA, M. (Org.) **Cultural History and Critical Studies of Education:** Critical essays on knowledge and schooling. New York, Routledge, 2001.

REUBEN, J. **The Making of the Modern University:** Intellectual transformations and the marginalization of morality. Chicago: IL, The University of Chicago Press, 1996.

ROCKEFELLER, S. **John Dewey:** Religious faith and democratic humanism. New York: Columbia University Press, 1991.

ROSE, N. Government, Authority and Expertise in Advanced Liberalism. **Economy and Society**. London, Routledge, v. 22, n. 3, p. 283-99, 1993.

SCHILLER, D. P.;WALBERG, H. Japan: The learning society. **Educational Leadership**, v. 39, n. 6, p. 411-414, 1982.

SIMOLA, H.; JOHANNESSON, I. A.; LINDBLAD, S. (Org.) Changing Education Governance in Nordic Welfare States: Finland, Iceland and Sweden as cases of an

international restructuring movement. **Special Issue of Scandinavian Journal of Educational Research,** v. 46, n. 3, 2002.

SJÖBERG, H.; ROITTO, M. **Kriminalvårdens klientutbildning—kartläggning, problembeskrivning och förslag till åtgärder**. Norrköping, Sweden: Kriminalvården, Kriminalvårdsstyrelsens Förlag, 2001.

SKLANSKY, J. **The Soul's Economy: Market society and selfhood in American thought**, *1820–1920*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2002.

SOU. **Health on Equivalent Conditions — National Targets for Health**. Stockholm: Socialdepartementet, 2000.

The Design-Based Research Collective. Designed-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry, **Educational Researcher**, v.32, n. 2, p. 5-8, 2003.

The National Council of Crime Prevention. '**The Hjällbo Estate Security Group'**, (The local Council of Crime Prevention in Hjällbo) 1999: Disponível em <http://www.bra.se/extra/publication/>.

The National Council of Crime Prevention (2002) **Via Wargen—a course in crime prevention in a High School.** (The Local Council of Crime Prevention in Östersund): Disponível em <http://www.bra.se/extra/publication/>.

The National Council of Teachers of Mathematics. **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston: VA, NCTM, 2000.

The Swedish National Agency for Education. **The Life-Long and Life-Wide Learning**. Stockholm, 2000.

TOULMIN, Stephen. **Cosmopolis:** The Hidden Agenda of Modernity, Chicago: University of Chicago Press, 1990.

TUSCHLING, A; ENGEMANN, C. From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n. 4, p. 451-469, Agosto , 2006.

UMBREIT, M. S. **Victim Meets Offender.** The impact of restorative justice and mediation. New York:Willow Tree Press, 1994.

WAGNER, P**. The Sociology of Modernity**. New York: Routledge, 1994.

Thomas S.Popkewitz é professor titular de currículo, na Faculdade de Educação da University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos.
E-mail: popkewitz@education.wisc.edu

Ulf Olsson é professor no Stockholm Institute of Education, Suécia**.**
E-mail: ulf.olsson@lhs.se

Kenneth Petersson é professor no Department of Social and Welfare Studies na Linköping University (Campus Norrkoping), Suécia.
E-mail: kenneth.petersson@isv.liu.se

Tradução: Marcelo de Andrade Pereira
Revisão da tradução: Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva.

A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas*

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):97-117
mai/ago 2009

Jorge Ramos do Ó

RESUMO - A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. A partir do conceito foucaultiano de governamentalidade, faz-se a defesa de um quadro analítico e de uma heurística que nos permitam devolver a ocultada evidência de que o projecto de uma escola para todos corresponde ao aprofundamento histórico do esforço do Estado-nação para a expansão ilimitada dos instrumentos e dos mecanismos de controle social. Nesses termos, tanto o figurino institucional quanto as categorias identitárias que a instituição escolar pôs a circular, desde finais do século XIX, são produtos e instrumentos de um estilo liberal de governo das populações que não tem cessado de fundir a dimensão política com a ética. Uma analítica desses regimes de governamentalidades múltiplas levar-nos-á a formular novas perguntas e a ousar outras narrativas historiográficas em torno da instituição escolar e dos seus habitantes.

Palavras-chaves: **Governamentalidade. História da Educação. Escola Moderna. Governo de si mesmo.**

ABSTRACT - Governamentality and the history of modern school: other research connections. From the foucaultian concept of governmentality, this paper make the defense of an analytical frame and of a heuristic that show the immanence between the project of schooling for all and the social system, as an effort of the Modern State to expand the mechanisms of control. Foucault allows the association of the politic domain, the authority and the behaviour of the citizens. The schooling institutional model and identity categories, since the eighteenth century, are products and instruments of a liberal style of government, in which the politic and ethic dimensions are tied. An analytics of these multiple governmentalities opens new questions and others historic narratives about the school and its inhabitants.

Keywords: **Governmentality. History of Education. Modern School. Government of the Self.**

Introdução

A construção deste texto tem na sua origem uma pergunta acerca da totalização dos fenómenos sócio-educativos no contexto histórico de afirmação do Estado-nação. Como pode desenvolver-se um quadro, simultaneamente teórico e empírico, que responda a uma hipótese de formulação simples: por que vias o território educativo se encontra em relação directa com o sistema social e é, ao mesmo tempo, parte integrante da sua dinâmica global? A interrogação leva-me a defender que a tópica da *governamentalidade* constitui uma poderosa ferramenta para identificar os conectores imanentes à racionalidade neo-liberal, porquanto descobre uma permanente e objectiva associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta evidenciadas pelos cidadãos.

Mesmo correndo o risco de simplificar em demasia ou de forçar um sentido geral, diria que a governamentalidade surge, na obra de Michel Foucault, como um *pivot* e um ponto de condensação do conjunto das suas reflexões anteriores (Dreyfus; Rabinow, 1983; Burchell; Gordon; Miller, 1991; Barry; Osborne; Rose, 1993; Hunter, 1993; Hindess, 1997; Rose 1985; 1996a; 1996b; 1999). Há como que um tríptico sequencial: a análise dos sistemas de conhecimento, as modalidades de poder e as relações do *eu* consigo próprio. Para cada um destes domínios Foucault utilizou três formas específicas de análise, designadas por "arqueologia", "genealogia" e "ética". A noção de governamentalidade cruza todo este cenário na medida em que estabelece um *continuum* entre: (i) *a microfísica do poder*, ligada às tecnologias políticas do corpo e à aplicação de técnicas disciplinares nas prisões; (ii) as preocupações gerais da soberania política, direccionadas para gestão das nações, populações e sociedades no quadro de relações institucionais; (iii) as estratégias estabelecidas para a direcção e condução de indivíduos livres, fazendo equivaler as *práticas do eu* com as *práticas do governo*. *O Governo de si e dos Outros* foi sintomaticamente o título escolhido para os seus dois últimos Cursos no *Collège de France* e para título de um livro que não chegou a publicar na colecção *Des Travaux* das Edições du Seuil (Foucault, 2008, p. 348). Assim, e em conformidade com a analítica foucaultiana, a minha hipótese é que tanto o figurino institucional quanto as categorias identitárias que a instituição escolar pôs a circular desde finais do século XIX – conjuntura que coincide com a autonomização da ciência pedagógica e com o arranque da escolarização massiva das populações – são, no essencial, produtos e instrumentos de um estilo liberal de governo das populações que não cessa de fundir a dimensão política com a ética (Ó, 2003).

Notas sobre a Governamentalidade em Michel Foucault

Michel Foucault cunhou o termo *gouvernementalité* (1978a, p. 635-657) para identificar um tipo particular de literatura que, entre a segunda metade do

século XVI e o final do século XVIII, se foi crescentemente afirmando em torno de uma teoria proclamada como "arte de governo", isto é, uma técnica que se deduz de regras específicas. Aquele neologismo de Foucault procurava sugerir uma mudança história que esta expressão coeva não deixaria porventura supor com a mesma nitidez. Na verdade, o que ao autor de *As Palavras e as Coisas* lhe importou compreender a partir dessa "imensa e monótoma" (1978a, p. 636) colecção de textos – constituída no fundamental por tratados, diríamos nós, de ciência política contendo minuciosos conselhos ao Príncipe – foi a formação de uma *mentalidade* política inteiramente nova, "isto é, a maneira pela qual a conduta de um conjunto de indivíduos se encontra implicada, de modo cada vez mais intenso, no exercício do poder soberano " (1978b, p. 720). Esta evidência histórica, segundo a qual o governo de todos os homens passa a ter o seu domínio de aplicação específico no próprio Estado, é de capital importância para a construção da modernidade.

Não se trataria portanto de verificar mais um efeito assinalado por teóricos. Ao contrário, as racionalizações discursivas espelham, desde o final do século XVI, a emergência mesma de uma *razão de Estado*, a qual passa a reflectir, mais do que costumes ou tradições particulares, uma certa consciência racional. Foucault mostra como os problemas do governo explodiram e se passaram a espraiar em várias direcções. É certo que, num primeiro nível, a nova arte ficaria ligada à substituição das estruturas feudais pelos grandes Estados territoriais, consubstanciados numa administração cada vez mais complexa e, em vários casos, com vocação colonial. Ainda que com avanços e recuos até bem dentro da centúria de setecentos, é fora de questão que tanto as virtudes consagradas pela tradição ("sabedoria, justiça, liberalidade, respeito pelas leis divinas e pelos costumes humanos") como os recursos próprios da acção política ("prudência, decisões reflectidas, preocupação em rodear-se dos melhores conselheiros") (1978b, p. 720) foram deixando objectivamente de satisfazer a nova e abrangente racionalidade estatal. Numa palavra, não continuaria a ser possível que o poder fosse exercido por alguém que, como emblematicamente sucedia no *Príncipe* de Maquiavel, se colocava numa singular "posição de exterioridade" (1978a, p. 640) face ao conjunto dos súbditos. O desenvolvimento de uma tecnologia que passaria a associar ao Estado uma pluralidade e multiplicidade de formas de governo veio a implicar, do mesmo modo, a imanência de todas as práticas.

Contudo, este processo não se esgotou em torno do Estado. Justamente o enorme interesse que acredito a perspectiva da governamentalidade traz para a análise histórico-sociológica está nas linhas de comunicação directa que descobre entre instituições e actores sociais os mais variados. E a dispersão pode ser compreendida porque as perguntas, desde aqueles tempos longínquos, não têm vindo a variar muito. Giram sempre à volta destas: "como se governar, como ser governado, como governar os outros, porque devo aceitar ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível?" (1978a, p. 636). À semelhança dos primeiros cartógrafos, preocupados em desenhar uma imagem

da arquitectura do mundo, representando e explicando detalhadamente a configuração orgânica dos territórios, Foucault apresenta então uma tipologia que compatibiliza formas de exercício do poder que a teoria social interpreta como correspondendo a estratégias e objectivos muito contrastados ou, no mínimo, a realidades naturalmente separadas. Ao lado da representada pela razão de Estado, uma segunda grande região da arte de governo é identificada com a Igreja, mais concretamente com a dissidência cristã provocada pelos movimentos da Reforma e Contra-Reforma. Na verdade, as duas variantes da pastoral, a católica e a protestante, iriam prescrever aos fiéis regras concretas de governo das suas alma e conduta. O renascer, também em pleno século XVI, de temas desenvolvidos na Antiguidade pela escola estóica transportou ainda a questão ética do *governo da alma* para domínios próprios do pensamento laico. Mas a paisagem foucaultiana é composta doutras instituições sociais cujas personagens, embora longe do estatuto dos *grandes senhores*, passaram a ter um protagonismo equivalente. É muito importante compreender que este *continuum* nos devolve os jogos de poder perto, digamos assim, do chão. De facto, "muita gente governa: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo e o mestre em relação à infância e ao discípulo ; há pois muitas formas de governo em relação às quais a do príncipe governando o seu Estado não é senão uma das modalidades " (Foucault, 1978a, p. 640).

Governar é, assim, um exercício permanente que entrecruza os comportamentos de todos e cada um de modo homólogo. A visão temporalmente distendida - ou genealógica como gostava de lhe chamar - que Foucault nos fornece tem por finalidade mostrar que as clivagens (entre outras: estado e sociedade civil, público e privado, soberania e autonomia) e as hierarquizações clássicas utilizadas para inteligibilizar as relações sociais vêm perdendo a sua capacidade explicativa à medida que nos aproximamos da actualidade e, sobretudo, das regiões ocupadas pelas democracias liberais. O novo quadro interpretativo que procura fornecer situa-se bem para além das lógicas de dominação, que nos habituaram a compreender o poder através da dinâmica concentração/rarefacção e a inscrever todas as posições sociais num espaço percebido pela regra centro/periferia. Foucault mostra como historicamente inclusive o poder político se vai exercendo cada vez mais através de alianças delicadas entre uma miríade de autoridades, por forma a que seja possível a agregação de realidades que vão desde as relações económicas até à conduta dos indivíduos particulares. A questão em causa não é a da coerção e dos constrangimentos exercidos sobre a massa dos governados. O poder liga-se antes aos modos como, numa dinâmica onde a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são destinatários mas intervenientes nas operações de poder e de construção da verdade (1988a).

A aplicação histórica de um inquérito desenvolvido em torno da governamentalidade, ainda que proceda sequencialmente ao inventário das modalidades activas de controlo e vigilância, das estruturas mentais responsá-

veis por modos específicos de fazer e pensar, dos costumes que interligam os homens e as coisas, ou inclusive da administração dos recursos e das riquezas territoriais, enunciará por certo uma pluralidade das formas de governo, mas não deixará de demonstrar que essa é, essencialmente, uma pluralidade *sincronizada*. Foucault começa a estabelecer esta leitura da realidade a partir, entre outros, de dois livros: *Le Mirror Politique, Contenant Diverses Manières de Gouverner et Policier les Républiques*, da autoria de Guillaume de La Perrière, aparecido em 1555; *L'OEconomique du Prince*, este reunindo uma série de textos pedagógicos para o Delfim redigidos por François de *La Mothe Le Vayer* e dados à estampa em 1653. O segundo autor identifica, de acordo com Foucault, três tipos de governo "que demonstram por si mesmos uma forma de ciência ou de reflexão particular: o governo de si mesmo que revela da moral; segundo a arte de governo uma família como deve ser, que revela da economia; enfim, a ciência do Estado que, ela, revela da política" (1978a, p. 640). É evidente que esta é uma estrutura tripartida, e que as esferas moral, política e económica mantêm a sua singularidade. Porém, não se regista qualquer descontinuidade entre cada uma delas. A unificação proposta por *La Mothe Le Vayer* resulta de um movimento de sentido duplo que segue do topo para a base e desta para aquela. Uma continuidade ascendente é assegurada pela pedagogia do Príncipe na qual o autor vira do avesso a questão do *quantum* do poder soberano e da sua própria legitimidade: "quem vai governar o Estado deve saber governar-se a si mesmo; depois, a um outro nível, governar a sua família, os seus bens, os seus domínios, e, finalmente, chegar a governar o Estado". Inversamente, regista-se uma continuidade descendente no sentido em que, "quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem governar a família, as suas riquezas, os seus bens, a sua propriedade, e os indivíduos também se governam como deve ser" (1978a, p. 641).

O novo domínio, que parte do poder político e administrativo centralizado para só se deter quando alcança o coração dos indivíduos, passou, depois do século XVII, a ser designado de *police*, de *Polizeiwissenchaft* ou de *science of police*. Esta técnica de governo viria a ter o maior impacto histórico posto que reflectia o propósito de codificar o conjunto das relações sociais que reclamavam a intervenção, a um tempo racionalizadora, reguladora e regulamentadora, do Estado. Surgiram então as condições históricas para que o exercício do cálculo detalhado se aplicasse a um sem fim de circunstâncias ainda por cima marcadas pela contingência e pelo devir. A *police* concretizava-se desta forma numa diagnose, num *corpus* de listas e classificações, em perpétua actualização, sobre o *estado da Nação*. É o problema da intervenção permanente do Estado que aqui se coloca. Mas de uma forma específica, moderna se assim me é permitido falar: a partir do século XVIII, "em torno do liberalismo, da *Polizeistaat*, do *Rechtsstaat*[...] a polícia governa, não pela lei, mas intervindo de maneira específica, permanente e positiva na conduta dos indivíduos" (1988c, p. 825-826). Na verdade, o propósito central da *police* era a informação sobre os níveis

de prosperidade do reino e dos que nele habitavam. Os autores coevos falam indistintamente de uma ciência do governo e da felicidade. Ora, o que interessa compreender é que esta foi esta a via de identificação que o Estado encontrou para a tocar directamente na existência individual dos cidadãos. O inventário que acabei de reproduzir como contendo as *coisas* de governo talvez perca a aparência de uma amalgama desconexa ao olhar de hoje se se afirmar que o corpo de conhecimento sobre que incide este novo tipo de intervenção política é o da própria vida, o do bem-estar e da bem-aventurança dos governados.

A obra de La Perrière sugere, ainda, uma série de comentários em torno da questão dos objectivos. Se há pouco a insistência recaía sobre a sincronia, desta feita tratar-se-á de compreender a pluralidade em torno da ideia de *fins específicos*. Foucault retém uma frase emblemática daquele autor do século XVI e que aqui igualmente quero deixar reproduzida: "'Governar é o direito de dispor das coisas, daquelas de que tomamos conta para as conduzir a um fim conveniente'" (1978a, p. 643). É aqui que melhor se pode entender a rotura. Enquanto que a velha definição de soberania insistia no direito público, nas teses do *bem comum* sistematicamente reiteradas pelos juristas, pondo a ênfase no território – ao qual estavam amarrados todos os homens –, tratar-se-ia agora de governar *dispondo as coisas*, de converter uma miríade de finalidades particulares num mesmo propósito de governo. Consequentemente, a vinculação universal ao poder soberano deixava de ser feita por intermédio da lei; cumprindo a mesma função, teríamos agora as tácticas em permanente correcção. E tácticas porque exactamente o fim do governo está nas coisas que dirige. Foucault convida o historiador a estar atento, assinalando e mapeando, todos os processos em que passou a ser intensificado, maximizado e aperfeiçoado o aparato de governo. Trabalhar sobre as tácticas abrir-lhe-á caminho para atingir aquele dispositivo, em que historicamente se vêem implicados não apenas procedimentos, análises, reflexões e formas de cálculos, mas também instituições as mais variadas. Ao contrário do efeito de distância e de uniformização que o instrumento legal pretender inscrever na realidade, há que entender os fenómenos a partir do conjunto das *práticas*, quer dizer, em todo o tipo de relações que vão estabelecendo uma *maneira de fazer* orientada para objectivos comuns e regulada por uma reflexão contínua sobre os resultados obtidos.

As Relações de Poder como Condução da Conduta

No prefácio ao segundo volume da edição francesa da *História da Sexualidade*, Foucault criou uma expressão para referenciar a existência em diferentes espaços sociais de modalidades idênticas de envolvimento dos cidadãos. Falou então de tecnologias de governo destinadas a "conduzir a conduta" e isso em domínios "tão diferentes como a escola, o exército e o atelier" (1984a, p. 582). É condição da própria problematização do governo que ele seja definido

como o domínio prático e técnico em que a acção humana se verga às regras do cálculo, da medida e da comparação. Nesta perspectiva, é muito importante que a investigação procure tanto a discursividade ligada a uma reflexão sobre as capacidades humanas como a própria supervisão e estruturação do campo onde decorre a acção dos indivíduos. E quando se referia às tecnologias Foucault tinha em mente aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém. Depara-se-nos então uma imensidão de documentos e procedimentos que conectam, em redes muito delicadas, o pensamento, as decisões e as aspirações de cada um dos actores seja com as racionalidades de governo, seja com grupos e organizações sociais.

A percepção deste novo plano da realidade histórica, dominado pelas tecnologias de governo, levou nos anos oitenta Michel Foucault a perspectivar em novas direcções o par que por excelência caracteriza o conjunto da sua obra. Refiro-me à tópica poder/saber e à sua pergunta maior: quais são e como se determinam os efeitos das relações de poder na ordem do conhecimento. A ideia central da primeira face da moeda parece conter-se nesta afirmação:

> o poder é essencialmente relacional; é o que faz com que os indivíduos, os seres humanos estejam em comunicação uns com os outros, não simplesmente sob a forma da comunicação do sentido ou pela forma do desejo, mas igualmente sob uma certa forma que lhes permite agir uns sobre os outros, e, se se quiser, dando um sentido lato a esta palavra, de se 'governar' uns aos outros. Os pais governam os filhos, a amante governa o seu amante, o professor governa, etc. Governamo-nos uns aos outros numa conversação, através de toda uma série de tácticas (1984c, p. 750-751).

Significa isto que o poder não tem uma realidade ontológica, uma substância mesma. Quando Foucault afirma que "o poder não é mais do que um tipo particular de relações entre indivíduos" e que a sua marca distintiva "é que certos homens podem mais ou menos inteiramente determinar a conduta de outros homens" (1981, p. 160), está a procurar identificar todo o tipo de estruturações que vão tornando as opções sociais cada vez mais equivalentes e semelhantes, independentemente da posição geográfica ou hierárquica que o sujeito ocupe na cadeia relacional. É exactamente porque procura entender as mecânicas de tipo isomórfico nas sociedades modernas que ele prescreve o afastamento das explicações correntes que se estruturam em volta, do *poder político*, do *poder ideológico*, do *poder soberano*, etc. Não entende mais o poder como um sistema unitário, organizado à volta dum centro o qual é, ao mesmo tempo, a fonte e a razão de todas as dinâmicas internas. Ao invés, para o Foucault dos últimos anos o poder é crescentemente percepcionado como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos que entre si tecem jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da governamentalidade.

Nas situações em que os homens se enfrentam mutuamente o que mais importa compreender são as racionalidades de governo - métodos, especificidades e regras internas - em que se projectam e se vêem envolvidos. Deixa de fazer sentido continuar a reenviar as relações de poder para contextos marcados pela violência instrumental ou por lutas pelo seu monopólio legítimo. Eis a grande lição do autor de *Vigiar e Punir*: as acções sobre os comportamentos não se exercem "jamais de maneira exaustiva ou coercitiva". Percebe-se, assim, porque razão os exercícios de governo não cessam de potenciar os seus efeitos, parecendo obedecer à regra da economia máxima, de uma totalização quase sem custos. Uma descrição sumária:

> um homem acorrentado e batido está submetido à força que se exerce sobre ele. Não ao poder. Mas se o levarmos a falar, quando o seu último recurso pode ser o de não abrir a boca, preferindo a morte, é aí que o levamos a comportar-se de uma certa maneira. A sua liberdade terá então sido submetida ao governo. Ele foi submetido ao governamento (Foucault, 1981, p. 160).

É evidente que se se continuar a estudar o poder à luz da análises político-institucionais ou das definições jurídicas do sujeito, as questões relacionadas com a liberdade seriam sempre colocadas em termos de aquisição e de perdas de direitos. Isto é: numa posição de exterioridade relativamente à realidade do poder. Ora, o que Foucault acaba de dizer, na medida em que faz valer a *liberdade do sujeito*, é que a noção de governamentalidade descobre a matéria da ética no epicentro de todas relações sociais (1984b). Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque exactamente se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autónomos.

A liberdade é, portanto, uma *condição* para a existência do poder. Mas é preciso entender o significado desta afirmação. Ela remete para a existência de um campo de possibilidades no qual se observam modos de comportamento diversificados e se dispersam reacções múltiplas. Num artigo, de resto abundantemente citado, em que Foucault reflecte teoricamente sobre o poder individualizante, definiu a relação de poder como "um modo de acção que não actua directa e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre a sua própria acção". A sua mais correcta definição poderá bem ser esta: "uma acção sobre a acção" (1982, p. 236).

Definitivamente, teremos que substituir as ideias de dominação por outras que remetam para tecnologias de regulação e de auto-regulação. Então, quando falarmos de poder estaremos a referir-nos a uma realidade inacabada. E essa é, sem dúvida, a última consideração que teremos de fazer. A que registra uma permanente imperfeição e vê o governo como essencialmente marcado pelo falhanço. A fantasia de uma máquina submetendo o mundo em bloco só pode existir na cabeça do estratega. O que sucede é bem o inverso. As soluções encontradas para um segmento da realidade tendem a tornar-se em dificuldades para outro. O conhecimento acumulado sobre as coisas, as pessoas e os

acontecimentos não evita, bem pelo contrário, que eles respondam de forma diferente da esperada. As tecnologias de governo vão ganhando corpo sempre a partir dessa consciência aflita que consiste em verificar que um mar de realidades lhes escapa, que existem sempre novos domínios a dever atrair a sua atenção, que a ordem e a administração não se exercem nunca capazmente. A intervenção do poder terá de ser entendida, assim, como uma variável que torna mais complexa a realidade, que produz problemas em vez de os solucionar, mas que, por isso mesmo, exigem cada vez mais novas e novas medidas. Estamos sempre a ouvir ou a dizer: "governa-se muito pouco" (1979, p. 820). É sempre preciso fazer mais e melhor. A tese da imperfeição permanente justifica que a acção do poder se amplie.

A nova racionalidade estimula indiferenciadamente factores de totalização e de individualização. Chegamos por aqui ao segundo elemento do par poder/saber. O sentido profundo dum governo racional capaz de fazer aumentar a potência do Estado passa "pela constituição previsível de um certo tipo de saber […], um saber concreto, preciso" e reportando sempre para a

> potência do Estado. A arte de governar, característica da razão de Estado, está imtimamente ligada ao desenvolvimento do que se chama *estatística* ou *aritmética* política [...] Um tal conhecimento é indispensável ao bom governo. Em resumo, a razão de Estado não é uma arte de governar que segue as leis divinas, naturais ou humanas. Este governo não respeita a ordem geral do mundo (1981, p. 153).

Foram os problemas relacionados com esse domínio designado, desde o século XVIII, pelo neologismo *população* - claramente ela é o objecto por excelência da *police* - que levaram os estados modernos a desbloquear a arte de governo. Desde então, em vez de súbditos ou de povo fala-se da população como ponto de aplicação de um corpo de conhecimentos. E foi desse modo que a demografia mas sobretudo a estatística, ou seja, a *ciência do Estado*, deixou de funcionar apenas no interior do domínio administrativo para se transformar no instrumento que passou a reflectir e a calcular toda uma massa de fenómenos cuja regularidade importa apreender. O Estado vai-se aos poucos governamentalizando na justa medida em que passa a quantificar, ao lado das variáveis relativas aos recursos ou aos meios de subsistência territoriais, *novas realidades* como sejam as da saúde, da natalidade, morbilidade, fecundidade, da higiene, da instrução de toda uma população que desta forma se pretende tornar mais activa, mais produtiva.

Desde o século XVIII que este trabalho sobre os corpos e as consciências, trabalho propriamente *disciplinar*,vem sendo realizado fora da fronteira da família e da comunidade de vizinhos por instituições directamente relacionadas com a normalização dos indivíduos: as escolas, as oficinas e os exércitos. Isto significa que para se gerir uma população tendo em conta a obtenção de resultados globais, o importante não está em agir no plano externo, como se suporia

à primeira vista, mas antes trabalhar detalhadamente, de modo racional e inteligente, sobre o particular. Por outras palavras: em profundidade, com minúcia e no detalhe. Nesta mutação pode ser detectada a fractura que separa o nosso mundo, marcado pelas perspectivas liberais, das formas de enquadramento das sociedades tradicionais. A ênfase passa a ser fundamentalmente colocada na regulação das escolhas dos cidadãos. A responsabilização pessoal e a autonomia, essenciais para o reiterado princípio de que o sujeito se constrói a si mesmo, são os invariantes maiores da vida política, social e económica da época contemporânea. O quadro geral criado pela mentalidade de governo mostra como a história das práticas disciplinares é de facto a chave da *subjectivação política*.

Os movimentos integradores do poder partem invariavelmente de uma realidade singular. É em *Vigiar e Punir* que Foucault mostra como historicamente se procedeu a uma distribuição da população no espaço. Trata-se de começar a operar "segundo o princípio da localização imediata ou do *quadriculamento*". Cada elemento passa a ser visto como uma *unidade*, ocupando o seu lugar na fila ou na classe: a disciplina "individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações", a qual é assim interiorizada pela noção que cada um passa a ter não apenas da posição mas essencialmente da distância que o separa do outro. Todos, um por um, são classificados e colocados no "ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna" (1999, p. 123 e 125). Esta taxinomia dos *seres naturais*, que os vais tornando *visualmente inteligíveis* por meio da tecnologia do quadro, está associada a uma racionalidade científica/política/económica que permite, por um lado, o controlo e a intervenção pontual, individualizada ("de diferenciação, de correcção, de castigo, de eliminação") e, por outro lado, a possibilidade de "utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que ocupam" (1999, p. 135-136). Pelas operações conjugadas da distribuição e análise o governo produz uma imensidão de *registos* nos quais observa, controla, inspecciona, classifica e regulariza o sujeito. Na verdade, constrói-se um eixo de poder que leva o sujeito directamente ao *múltiplo*. Ainda que caracterizado como indivíduo ele é percorrido e, dir-se-ia com propriedade, dominado pela nova ordem populacional. A parte e o todo, o topo e a base estão estruturalmente ligados, senão mesmo objectivamente fundidos.

As Técnicas de Subjectivação

O projecto de uma *história da subjectividade*, a que Foucault se dedicou nos derradeiros escritos, está também filiado na tensão essencial desencadeada pela governamentalidade: ela é o fio condutor que explica o vaivém entre as experiências pessoais e os saberes que se vão sedimentando em torno dos indivíduos. Em jeito de balanço: "eu quis fazer uma história da organização do saber

tanto no que concerne à dominação quanto no que concerne ao eu […]. Chamo 'governamentalidade' ao reencontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si" (1988b, p. 785). A subjectividade seria assim o resultado das interacções que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos.

O estabelecimento da génese destes trabalhos sobre o *eu* levou Foucault a escrever uma *História da Sexualidade*, num arco temporal que o levou desta feita do presente não só até ao século XVI mas à Antiguidade Clássica (1994a; 1994b; 1994c). Em seu entender, terá sido aí que, pela primeira vez, uma disciplina, no caso a actividade filosófica, se deixou absorver pelas questões das *técnicas de si*. Estas configuraram um novo espaço de reflexão que se situava justamente a meio caminho entre "as instituições pedagógicas e as religiões da saúde" (1982b, p. 222). A permanente triangulação entre elas, tanto no plano dos discursos como no das práticas, estará na base do conhecimento presente acerca do sujeito. Então uma primeira grande vertente da história da subjectividade prende-se com a ética dos actos sexuais. A tese geral é que foi no período helenístico e romano, e não no cristianismo, como amiúde vemos escrito, que se "formulam os princípios do famoso esquema conjugal cuja história tem sido longa: exclusão de toda a actividade sexual fora da relação dos esposos, destino procriativo destes actos, em vez da finalidade do prazer, funcção afectiva da relação sexual na ligação conjugal" (1982b, p. 226). Mas há mais. Uma preocupação sistemática sobre as opções para uma existência saudável tem reiterado sempre o princípio segundo o qual tanto as práticas sexuais como a mecânica própria do desejo se desenvolvam à luz de sentimentos de inquietude e desassossego. Todavia, o ponto fulcral não está em desvendar interdições ou sequer a dinâmica própria das punições; trata-se antes de intentar compreender a formação de uma certa racionalidade que vai envolver estes fenómenos. O controle do prazer cumpre-se no momento em que desencadeia em cada sujeito uma *vontade de saber* relativa à sua sexualidade. Importa sempre que se fale dela, mais e mais. Fica assim para Foucault posta de lado a "velha hipótese repressiva e as suas questões habituais (como e porquê o desejo é reprimido?). Trata-se de actos e de prazeres e não de desejo. Trata-se da formação de si através de técnicas de vida e não do recalcamento pelo interdito e pela lei" (1982b, p. 225). O século XVII terá começado a transformar numa regra para todos o que na idade clássica se aplicava apenas a uma elite filosófica e monástica: dizer a verdade sobre o sexo. De facto, a pastoral cristã fará do instrumento da confissão uma técnica que obriga a passar "tudo o que se relaciona com o sexo passa pelo moinho sem fim da palavra" (1994a, p. 25): o desejo é objecto de minuciosas descrições que utilizam um vocabulário não apenas rico e extenso como capaz de o modificar deslocar e reencaminhar para regiões inteiramente desconhecidas. Haverá sempre novos pontos de implantação. Verificamos que a ortopedia discursiva resulta das permanentes declarações a que cada indivíduo está, ao longo da sua existência, obrigado a fazer

relativamente à elucidação dos significados de toda uma parafernália de conceitos criados e postos a circular por governantes e moralistas de origem variada, mas também por locutores especializados no saber médico, psicológico, pedagógico. O essencial está em registar que os interesses espiritual e público devem coincidir com os prazeres individuais. Este efeito de poder concretiza-se na permanente assimilação do conteúdo de cada um dos conceitos que compõem a complexa tabela em que o sexo se vê classificado e hierarquizado. A aparelhagem criada não leva portanto à censura. O sujeito é incapaz de sossegar pelo mutismo, porque sabe bem que nunca há zonas de silêncios absolutos: o que não pode dizer num contexto, por interdição ou auto-constrangimento, será explicitado por outro. Ora, porque neste regime cada indivíduo pode sempre tomar o lugar de outrem, o silêncio faz parte integrante da máquina discursiva. Todos sabem que qualquer assunto é passível de ser nomeado. Não há segredo de afixação proibida.

Uma segunda vertente da história da subjectividade começa por ligar a regra da governamentalidade ao problema do cuidado de si. Michel Foucault trabalhou esta prática - consagrada por Sócrates e hoje universalizada - de forma igualmente genealógica, tentando assinalar não apenas os seus fundamentos históricos mas, sobretudo, os diferentes espaços sociais onde ela se acolheu, ganhou corpo ou adquiriu novas roupagens. Em tese, defendeu que nós somos herdeiros de uma moral social organizada a partir de uma mudança maior. "Houve como que uma inversão na hierarquia de dois princípios da Antiguidade, o 'cuidado de si' e o 'conhece-te a ti mesmo'. Na cultura greco-romana, o conhecimento de si apareceu como a consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental" (1988b, p. 789). Trata-se de procurar compreender por que caminhos históricos se fez da cultura de si a ocupação moral por excelência. Foucault afirma que as reflexões e os juízos éticos sobre aqueles prazeres que ainda hoje transportamos ou reconhecemos se terão organizado nos primeiros séculos da nossa era. Mas insistiu à cabeça, também aqui, na necessidade de afastar a análise da lógica dos sistemas de proibição. As transformações que afectaram esta prática moral não se prendem nem com um aumento da severidade, nem menos ainda com um adensar das interdições. Ao contrário, "a mudança incide muito mais no modo como o indivíduo deve constituir-se enquanto sujeito moral. O desenvolvimento da cultura de si produziu efeito não no reforço daquilo que poderia impedir a realização do desejo, mas em certas modificações que dizem respeito aos elementos constitutivos da subjectividade moral" (1994c, p. 81). Mas o trabalho da união consigo próprio foi-se implantando concretizando a partir do modelo da posse e nunca a partir do da submissão. É facto indesmentível que o homem contemporâneo já está bem treinado nesta crença: "pertence-se 'a si', é-se 'seu'[…]; só se depende de si mesmo, é-se *sui juris*; exerce-se sobre si próprio um poder que nada limita nem ameaça; detém-se a *potestas sui*" (1994c, p. 79). As marcas de uma lógica própria de poder tendem

a esbater-se, senão mesmo a desaparecer, neste processo de construção da identidade pessoal. O sujeito histórico não as reconhece na relação consigo.

A ética tradicional do autocontrolo sofre uma grande inflexão com a intensidade das relações a si. Ela remete para um regime ascético que se tem consubstanciado numa vigilância *permanentemente inquieta* não apenas sobre o estatuto do indivíduo mas igualmente sobre o seu ser racional. A cultura de si implanta-se pelo reconhecimento de que a fraqueza e fragilidade, características da individualidade, se combatem através de princípios universais. Afirma-se a existência de uma verdade única - definida pela razão ou pela lei -, mas que deve ser decifrada por cada sujeito particular e confundida mesmo com o que ele faz. Foucault relembra que o ponto de chegada desta política de governo é definida pela "soberania do sujeito sobre ele próprio" (1994c, p. 82). Para que esse desiderato seja atingido, e o indivíduo aprenda a dominar-se sem as instantes perturbações do desejo, existe todo um "regime austero" dominado pelas "práticas da ascese", ou melhor, pelas "práticas de si": os "procedimentos de provação", os "exames de consciência", a "avaliação de uma falta em relação às regras de conduta" são atitudes constantes e globalmente observáveis em cada um de nós (1994c, p. 76). O exercício da aplicação a si próprio passa, em primeiro lugar, pela filtragem constante das representações - "uma técnica que encontrará o seu apogeu com Freud" (1988b, p. 802) -, através do qual o indivíduo deve recorrer à memória para circunscrever o seu campo próprio de acção: examina-se a si mesmo, infere quais os princípios que devem governar a sua vida e, é claro, sempre que disso se tratar, transforma-se no seu primeiro censor. Todo o exame interno deve avaliar a correspondência entre

> os pensamentos e a realidade (Descartes), entre os pensamentos e as regras (Sénèque) e entre a relação de um pensamento escondido e a impureza da alma. É com este terceiro tipo de exame que começa a hermenêutica de si cristã e o deciframento dos pensamentos íntimos. A hermêneutica de si funda-se sobre a ideia de que há em nós qualquer coisa de escondido, e que nós vivemos sempre na ilusão de nós mesmos, uma ilusão que mascara o segredo (1988b, p. 810).

A sucessão de remissões de autoridade que se acabam de fazer a tradições filosóficas e morais tão distintas, ao menos no tempo, pode à primeira vista tornar anacrónico o argumento. Mas a sua presença aqui tem por função reiterar o ponto de vista segundo o qual as derivações a partir do princípio do cuidado de si tiveram um alcance muito geral, bem para lá das doutrinas de origem. O importante estará em reconhecer que verdade e conhecimento de si são as duas faces da mesma moeda.

Estas práticas da identidade são, portanto, relacionais. O *ser* ou a *alma* só têm substância se entendidos como *trabalho*, como *actividade*. A grande interrogação histórica que o indivíduo *livremente-se-obriga* a fazer é esta: "à partir de que fundamento encontrarei a minha identidade?" (1988b, p. 791). O

conhecimento que um elemento pode ter e fazer de si passa pela comparação ou articulação com um outro semelhante. O cuidado de si organiza-se, invariavelmente, pela realidade do espelho. Sendo certo que tal prática não se esgota apenas nas crianças e nos jovens em processo de socialização; apresenta-se, ao contrário, antes como uma incumbência, um dever permanente de toda a vida, não é menos verdade que a relação a si próprio é especialmente treinada e reiterada pela relação pedagógica. De facto, os exercícios que aí se desenvolvem impelem sempre, seja através da escrita, seja pela palavra, o cuidado consigo para a comunicação com o outro, designadamente o mestre e o colega. A introspecção exerce-se com um mecanismo de vigilância específico, pelo qual o indivíduo deve anotar as pequenas *nuances* do quotidiano e os estados de alma que inevitavelmente as acompanham. A experiência da escrita, a constante leitura e releitura de registos de tipo confessional, bem como o incitamento à sua verbalização, configuram um novo domínio de enunciação. E onde se julgava antes existir um exercício solitário introduz-se uma dinâmica política. Uma regra de comportamento passa a ser aceitável se for compatível com outras.

Deixei propositadamente para fechar esta incursão a referência a um outro elemento muito importante na constelação analítica erguida por Foucault. Ainda na sua *História da Sexualidade*, introduziu o termo *bio-poder* - que viria a usar de forma indistinta com *bio-política* - para designar formas de poder exercidas sobre as pessoas, pensadas já essencialmente na sua qualidade de seres humanos. Remete para o que já estivemos a tratar: às formas teatralizadas da violência utilizadas pelo poder soberano (bio-histórico), sucede uma prática moderna caracterizada pelos reflexos do biológico na política. Os sujeitos podem passar a ser vistos enquanto membros de uma população porque são dissecados na sua individualidade, como é o caso da sua sexualidade. Os sujeitos modernos aprendem a conhecer-se em conexão directa com a política da nação. Mas já não estamos só a falar é daquela forma insidiosa de poder que procura produzir-alimentar-administrar todas as forças que exercem uma posição positiva na vida dos seres humanos. Este tema não surge apenas no discurso de Foucault para reforçar eficácia totalizadora da governamentalidade. Ao contrário, uma das suas conexões mais significativas diz respeito à percepção de que a biopolítica moderna gera um novo tipo de contra-acção política. O detalhe para que cada indivíduo é remetido pelas estratégias socializadoras que se tecem em seu redor leva-lo-á, da mesma forma, a formular necessidades e imperativos que surgem como respostas alternativas e modelos de vida em perfeita contramão. Em primeira análise, é através da biopolítica que se pode entender a resistência como Foucault a estabelece inúmeras vezes, ou seja, como uma forma de reversibilidade estratégica das relações de poder. História da conduta da conduta, a governamentalidade é a história da dissenção, das contra-condutas que caracterizam igualmente os seres humanos na modernidade.

Um Primeiro Olhar sobre a Paisagem Educativa e o Governo dos Escolares

Os mecanismos disciplinares da direcção e da confissão viram-se misturados na escola por forma a que todos os aspectos relacionados com a intimidade dos alunos fossem seguidos até às ramificações mais delicadas. Neste tipo de organização que temos historicamente vindo a construir, há uma mecânica de governo que faz com que a criança e o adolescente trabalhem a memória, o entendimento, a vontade e o desejo numa mesma sequência lógica. De facto, espírito e corpo são simultaneamente apresentados como realidades plásticas e moldáveis - espécie de página em branco onde a instituição pode inscrever livremente tudo -, e, ao mesmo tempo, realidades plenamente constituídas, em que cada sujeito está incumbido da missão de descobrir a raiz, as ramificações e as deslocações dos seus pensamentos e fantasias súbitas. Desvendar mas também *revelar, relatar*. Seja sob a forma oral ou escrita, o aluno está da mesma forma vinculado ao domínio raciocinado das matérias curriculares - embora saiba que mesmo a melhor avaliação o nivelará abaixo do conhecimento possível, que qualquer troca de conhecimentos lhe retira o saber reservado ao mestre -, como a desocultar os mistérios da sua alma, quer dizer, exactamente, os episódios do prazer perverso.

As regras da arte de governo foram-se impondo sem resistências na escola. A palavra-chave não será tanto a *aprendizagem* mas o *exame* – e são vários os sentidos que a palavra pode adquirir – a que toda a sua população permanece vinculada. Nessa operação formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever, e introduzir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. Desde logo, o sistema das notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força à comparação perpétua de cada aluno com todos os outros da *classe*. Depois, a lógica linear e progressiva caracteriza o *exercício* propriamente escolar – com a sua complexidade crescente, tarefas a um tempo repetitivas e diferentes mas apontando sempre para essa figura terminal do exame -, permite, sem dúvida, que o indivíduo se vá adequando desde o início da regra da relação tanto com os outros como com um determinado tipo de percurso. Os rituais escolares avaliam o aprendizado, disponibilizando-lhe ainda um lugar *entre* pares num alinhamento espacio-temporal.

Mas este trabalho de diferenciação, tendo em conta a regra do conjunto e o seu desenrolar genético, é ainda mais profundo. Por meio de uma intervenção de tipo *clínico* constrói-se o que Foucault define como *microfísica* ou anatomia política do detalhe. Nos estabelecimentos de ensino não se examinam apenas conhecimentos, mas igualmente os comportamentos e as aptidões que cada um dos escolares *naturalmente* apresenta. Quando se mede uma realida-

de a partir duma tabela universal, está-se unicamente a utilizar uma técnica de hierarquização - correlacionando elementos, organizando campos comparativos, formando categorias - que estabelece médias e infere normas do comportamento populacional. Ora são exactamente essas escalas orgânicas e combinatórias, como as dos testes de inteligência ou de personalidade, que paradoxalmente dão visibilidade aos indivíduos. É, pois, todo um poder que individualiza justamente na medida em que obriga à homogeneidade. A figura lata do exame parece assim fixar a singularidade como uma aposição, o que indica bem o aparecimento de uma "nova modalidade de poder em que cada um recebe como *status* a sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas […] às *notas* que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um *caso*" (1999, p. 154 e 160).

É claro que todo este gigante aparelho de anotação e registo das aptidões, capacidades e do percurso biográfico de cada estudante é determinado pela lógica de funcionamento do que Foucault denomina de *campo científico-disciplinar*. A medicina, mas também a psicologia e a pedagogia, entre outras ciências *positivas* do indivíduo que aparecem no final do século XVIII, não cessam de investigar tendo como referência única um padrão de normalidade. Os processos individuais mostram uma fiscalização multilinear e uma variação constante das situações em que o corpo, a mente e a performance escolar são observados. O insucesso, a delinquência, a loucura secreta ficam nas franjas de qualquer estatística populacional-escolar, determinada sempre pela vitória de uma maioria assaz produtiva e saudável, mas nenhum sujeito terá de si a visão reconfortante da instituição em que se insere. As variáveis quantitativas e qualitativas em que é mensurado, medido, comparado, e que traduzem a sua existência singular como aluno, só deixam com efeito registadas as situações de desvio ou os planos inclinados que levam directamente a ele. Numa palavra: a individualização objectiva-se pela dimensão da distância em relação ao padrão médio da escola. É esta a regra sobre que se estabelecem todas as diferenças individuais. O efeito unificador não desaparece após a descoberta e consequente classificação destes indivíduos; continua a operar mas no interior deles, e no momento em que *diferenciadamente* passam ter de referenciar a sua identidade a esses rótulos e esferas desviantes que o poder/saber lhes disponibiliza. As fronteiras identitárias dos alunos tendem a adequar-se, colando-se-lhes ou negando-as veementemente, às categorias em que se acham referenciados. Será porventura ocioso sequer lembrar que a realidade do *normal* não é descrita, tão pouco enunciada, apesar desta arte de governo não visar outro desiderato que não o do seu pleno enraizamento. A normalização é um processo, espécie de meta unificadora, todavia jamais franqueada por qualquer sujeito. As tabelas primeiramente ensaiadas nos espaços que tratam da deficiência ou da marginalidade vão transformar-se, na época contemporânea e em grande parte graças à acção da escola, em verdadeiras tecnologias políticas do *eu*. É muito importante reconhecer que esta integração, pela via de uma

racionalidade de tipo *marginalista*, e fundamentalmente a partir do século XIX, amplia o tipo de relação entre o social e o individual.

Nesta dinâmica disciplinar importa ainda sublinhar - ainda que telegraficamente - a evidência de que o exame faz a individualidade entrar num novo *campo documental*. "O seu resultado", continua Foucault, "é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registo intenso e de acumulação documentária. Um *poder de escrita* é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina" (1999, p. 157). Ao lado da chamada documentação administrativa começa a acumular-se estoutra, resultante de técnicas e métodos ligados à identificação, assimilação e descrição dos indivíduos em risco. É toda uma nova formação discursiva que se vai erguendo. O arquivo é o espelho de uma relação de poder/saber que remete para um trabalho cada vez mais centrado sobre o eu.

Superfícies e Perfurações da Escola Moderna

Como se verificou, a governamentalidade refere-se às deliberações, às estratégias, às tácticas, aos dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de *governar sempre sem governar*. Trata-se de produzir técnicas e princípios que se ligam a escolhas reguladas e executadas por actores que agem autonomamente em esferas restritas, isto é, no interior dos seus próprios compromissos com a família e a comunidade de origem. Assim entendido, o governo não é uma instância de poder mas uma complexa máquina de administração social. Esta perspectiva permite descobrir conexões, pontos de contacto, continuidades múltiplas. Designadamente: (i) entre diferentes formas de governo, associando estruturalmente o nível das relações interpessoais e das instituições dispersas no interior da sociedade com o governo político, entendido este como o exercício do Estado soberano; (ii) entre formas de governo que existem em pequenos quadros como o da escola e da família com as práticas micropolíticas dirigidas a indivíduos enquanto membros de uma população; (iii) entre técnicas de dominação, pelas quais o poder é exercido coercivamente sobre os sujeitos, e as tecnologias do eu, ou seja, os modos como os indivíduos se conduzem a si próprios, se *subjectivizam* livremente.

Os instrumentos de governo são, pois, de proveniência diversa. Não obstante, corporizam-se invariavelmente a partir de imperativos de natureza ética e de formas de conhecimento ou de *expertise*. Há assim que estender a perspectiva da governamentalidade aos regimes de enunciação da verdade e ao papel que neles joga um saber de natureza científica, a fim de melhor compre-

ender como certos aspectos da conduta da colectividade e dos indivíduos singulares começaram a merecer a atenção e a ser problematizados por autoridades muito diferentes. Trata-se de trabalhar sobre a heterogeneidade das linhas de pensamento, das ideias e das crenças, das invenções e dos programas que associam a ordem social - o que nos habituámos a designar como a economia, a sociedade ou a política - com a moralidade e a subjectividade. Como se viu, uma característica central deste longuíssimo alinhamento tem a ver com o desenvolvimento dos modos de percepção e das orientações cognitivas. É sempre um problema de linguagem que está em causa. Com efeito, são os vocabulários comuns, as orientações teóricas, as posições normativas e as formas de explicação que ajudam a estabelecer formas de coordenação e associação entre indivíduos, grupos e organizações. O conhecimento e a *expertise* formam o ponto nodal à volta do qual o mundo se apresenta pensável e são apresentadas as receitas necessárias para a sua domesticação. É por esta via que, em meu entender a governamentalidade pode constituir uma ferramenta aplicada à história da escola. Permitirá desencadear trabalhos de investigação que tomem como eixos analíticos a flexibilidade e a transferência permanentes, que saibam valorizar os quadros de acção e de associação que permitem que o governo, nas sociedades modernizadas, ocorra à *distância* e se organize em torno do princípio *livre escolha* do sujeito. Julgo que importa começar a questionar os efeitos de poder que, nos últimos cerca de 150 anos e praticamente sem discussão crítica, têm alimentado a metanarrativa iluminista quando aplicada à instituição escolar.

A minha atenção, enquanto historiador da educação, fixa-se sobre um dos objectivos centrais do Estados-nação à escala planetária, a de *transformar a criança em aluno*. Persuado-me que o trabalho de recolha empírica deve passar a registar tanto as definições do aluno imaginado como a miríade de instrumentos criados para o apreciar, descrever, avaliar e comparar. Trata-se, pois, no essencial, de reunir e interpretar materiais que conectem directamente as ambições das autoridades públicas com as capacidades individuais dos sujeitos históricos. Não tenho qualquer dúvida de que o poder liberal transferiu para os espaços em que decorria a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão. Logo desde os bancos da escola o "homem novo" seria formatado nos ideais do humanismo, das "luzes", do "progresso" e da "responsabilidade pessoal". Ora, a partir de finais do século XIX, e para executar esta tarefa propriamente política, começou a ganhar corpo uma forma de saber positivo que associava políticos, professores, médicos, higienistas e demais *experts* da profilaxia social. A pedagogia adquiria o seu estatuto de ciência, de um lado, na crítica aos métodos autoritários da escola "tradicional" - que via todos os estudantes da classe como um só e se limitava ao básico "ler, escrever e contar" - e, de outro, na procura da educação "integral" do indivíduo, tomado em si e para si. A "Educação Nova" - designação que na transição para o século XX identifica as tentativas de renovação pedagógica na Europa e nas Américas - alicerça-se no conhecimento detalhado da *diferença* de cada criança.

Fala mesmo da "lei da individualidade", querendo por tal significar que todo o indivíduo difere mais ou menos, na relação dos seus caracteres físicos e psicológicos, dos demais. É pois esta uma ciência do singular que, legitimada pelo laboratório e pela observação experimental, postula a necessidade de uma escola "por medida." (Claparède, 1953).

A incorporação de princípios morais através de uma prática, definida como da autonomia funcional e da liberdade, surge-nos como a *marca mais distintiva e consensual* da escola da centúria de novecentos. No também designado "século da criança", a *disciplina* é, de facto, um exercício crescentemente solitário e associado à independência ideal do aluno: as regras que permitem a vida colectiva já não se impõem pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem sequer são passíveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente, cada um está obrigado a inferi-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior, é claro, mas que deve ter a sua origem e o seu termo dentro dos limites do sujeito. Liberdade e autoridade são descritas como realidades simbióticas: o discurso pedagógico projecta um ideal-tipo de estudante independente-responsável. É aquele que pode e deve medir as consequências tanto dos seus actos como das formas de conduta através de regras interiores que resultam das suas experiências pessoais, quer dizer, de uma *adaptação espontânea* à vida escolar. Tudo se passa como se cada um devesse aprender a *instituir um lugar social no lugar que ele próprio ocupa*. É por tal razão que a escola contemporânea nos surge como o espaço das múltiplas heteropias, é certo, mas das heteropias socialmente compatíveis. De rostos dir-se-ia sempre familiares uns aos outros.

Eis como a perspectiva da governamentalidade nos incita e desafia a identificar as estratégias cognitivas e os respectivos mecanismos de operacionalização, as redes de circulação da verdade e as modalidades de constituição do sujeito moderno. O mesmo é dizer: a questionar de frente o processo mesmo da institucionalização, isto é, o que parece inquestionável no presente.

Recebido em abril de 2009 e aprovado em maio de 2009.

* Foi mantido o português de Portugal, conforme o original.

Referências

BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas. Liberalism, neo-liberalism and governmentality: Introduction**. Economy and Society.** Londres: Routledge, v. 22, n. 3, p. 265-266, 1993.

BURCHELL, Graham; GORDON, Collin; MILLER, Peter (Org.). **The Foucault effect:** Studies in governmentality. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1991.

CLAPARÈDE, Edouard . **L'école sur mesure**. Neuchatel e Paris: Delachaux & Niestlé, 1953.

DREYFUS, HUBERT, L.; RABINOW, Paul . **Michel Foucault:** Beyond structuralism and hermeneutics. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

FOUCAULT, Michel. La gouvernementalité. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1976-1979***)*. Vol. III. Paris: Gallimard, 1978a. P. 635-657.

FOUCAULT, Michel. Securité, territoire et population. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1976-1979)**. Vol. III. Paris: Gallimard, 1978b. P. 719-723.

FOUCAULT, Michel. Naissance de la biopolitique. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1976-1979).** Vol. III. Paris: Gallimard, 1979. P. 818-825.

FOUCAULT, Michel. Du gouvernement des vivants. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988***)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, 1980. P. 125-128.

FOUCAULT, Michel. 'Omnes et singulatim': vers une critique de la raison politique. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988).** Vol. IV. Paris: Gallimard, 1981a. P. 134-161.

FOUCAULT, Michel. Le sujet et le pouvoir. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988***)*. Vol. IV. Paris: Gallimard, 1981b. P. 222-243.

FOUCAULT, Michel. Preface à l'Histoire de la sexualité. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988).** Vol. IV. Paris: Gallimard, 1984a. P. 578-584.

FOUCAULT, Michel. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988***)*, Vol. IV. Paris: Gallimard, 1984b. P. 708-729.

FOUCAULT, Michel. L'intellectuel et les pouvoirs. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988).** Vol. IV. Paris: Gallimard, 1984b. P. 747-752.

FOUCAULT, Michel. Vérité, pouvoir et soi. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988**). Vol. IV. Paris: Gallimard, 1988a. P. 777-782.

FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988).**Vol. IV. Paris: Gallimard, 1988b. P. 783-813.

FOUCAULT, Michel. La technologie politique des individus. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits (1980-1988).** Vol. IV. Paris: Gallimard, 1988c. P. 813-828.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** A vontade de saber. Vol. I. Lisboa: Relógio d'Água, 1994a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** O uso dos prazeres. Vol. II. Lisboa: Relógio d'Água, 1994b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** O cuidado de si. Vol. III. Lisboa: Relógio d'Água, 1994c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Le gouvernement de soi et dês autres**: Cours au Collège de France (1982-1983). Paris: Gallimard, 2008.

GREEM, Bill. Born-again teaching? Governmentality, 'grammar' and public schooling. In: POPKEWITZ, Thomas S.; BRENNAN, Marie (Org.), **Foucault's challenge:** Discourse, knowledge and power in education. New York: Teachers College Press, 1998. P. 173-204.

HINDESS, Barry. Politics and governmentality. **Economy and Society,** Londres: Routledge, v. 26, n. 2, p. 257-272, 1997.

HUNTER, Ian. **Culture and government:** The emergence of literary education. Houndmills: The Macmillan Press, 1988.

HUNTER, Ian. Subjectivity and government. **Economy and Society.** Londres: Routledge, v. 22, n. 1, p. 123-134, 1993.

MILLER, Peter; O'LEARY, Ted. Governing the calculable person. In: HOPWOOD, Anthony G.; MILLER, Peter (Org.). **Accounting as social and institutional practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994. P. 98-115.

MINSON, Jeffrey. **Genealogies of morals:** Nietzsche, Foucault, Donzelot and the eccentricity of ethics. New York: St. Martin's Press, 1985.

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

O'MALLEY, Pat; WIER, Lorna; SHEARING, Clifford. Governmentality, criticism, politics. **Economy and Society**. Londres: Routledge, v. 26, n. 4, p. 501-517, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). **Educational knowledge:** Changing relationships between the state, civil society and educational comunity. New York: State University of New York Press, 2000.

ROSE, Nikolas. **The psychological complex:** Psychology, politics and society in England, 1869-1939. Londres: Routledge, 1985.

ROSE, Nikolas. **Inventing our selves:** Psychology, power and personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a.

ROSE, Nikolas. Power and subjectivity: Critical history and psychology. In: GRAUMANN, Carl F.; GERGEN, Kenneth J. (Org.), **Historical dimensions of psychological discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. P. 60-82.

ROSE, Nikolas. **Powers of freedom:** Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Jorge Ramos do Ó é Doutor em História da Educação, pela Universidade de Lisboa. Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
E-mail: jorge.o@fpce.ul.pt

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):119-134
mai/ago 2009

Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do *fitness*

Maria Rita de Assis César
André Duarte

RESUMO – Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: Pedagogia do *Fitness*. O artigo investiga o novo papel da instituição escolar à luz dos conceitos foucaultianos de biopolítica e de governamentalidade e da noção deleuziana de sociedade de controle. Analisamos a escola moderna como instituição disciplinar privilegiada e discutimos sua crise contemporânea, recorrendo à noção de pedagogia do controle, com a qual avaliamos as recentes reformas educacionais que começaram a redefinir o papel da escola no presente. Finalmente, abordamos o fenômeno recentíssimo da pedagogia do *fitness*, noção com a qual procuramos pensar a importância da escola na aplicação das políticas públicas, as quais visam a produzir um corpo magro e saudável no contexto do combate à obesidade infantil.
Palavras-chave: **Biopolítica. Governamentalidade. Controle. Corpo. Educação.**

ABSTRACT – Body Government and Contemporary School: F*itness'* Pedagogy. The article investigates the school's contemporary new role under the light of Foucaultian concepts such as biopolitcs and governamentality, and the Deleuzian notion of control society. We analyze modern school as a privileged disciplinary institution and its contemporary crisis is focalized by the notion of control pedagogy, with which we evaluate recent educational reforms that have started shaping the school's new role in the present. Finally, we approach a very recent phenomenon that we title as 'fitness pedagogy', in order to enlighten the school's new role in the application of public policies which aim at producing a thin and healthy body in the context of fighting infantile obesity.

Keywords: **Biopolitics. Governamentality. Control. Body. Education.**

Biopolítica e Governo em Michel Foucault: mapeamento do percurso genealógico

Em obras essenciais como *Vigiar e Punir* (1984a) e *História da Sexualidade 1. A vontade de saber* (1984b), Michel Foucault demonstrou como a idéia de corpo organismo tornou-se o foco para a aplicação dos dispositivos disciplinares sobre os corpos individuais, a partir do século XVII, e como o aparecimento da noção de corpo-espécie, a partir da segunda metade do século XVIII, tornou-se a referência decisiva para a produção de formas variadas de controle da população. Em outras palavras, no curso do desenvolvimento de sua reflexão genealógica sobre o exercício das relações de poder nas instituições modernas, Foucault acrescentou às discussões desenvolvidas em torno do conceito de anátomo-política do corpo disciplinado individualmente, as análises centradas em torno do conceito de biopolítica das populações, entendido como gestão estatal do corpo e da vida da espécie humana.

A partir do momento em que passou à investigação dos dispositivos de produção da sexualidade, Foucault percebeu que o sexo e, portanto, a própria vida, haviam se tornado alvos privilegiados da atuação de um conjunto de poderes normalizadores que já não tratavam simplesmente de regrar comportamentos individuais ou individualizados, mas que pretendiam normalizar a própria conduta da espécie, bem como regrar, manipular, incentivar e observar fenômenos populacionais como as taxas de natalidade e de mortalidade, as condições sanitárias das grandes cidades, o fluxo das infecções e das contaminações, a duração e as condições da vida, etc. A partir do século XIX, já não importava mais apenas disciplinar as condutas, pois também era preciso implantar um gerenciamento planificado da vida das populações. Assim, o que se produziu por meio da atuação específica do biopoder não foi mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas a própria gestão calculada da vida do corpo social. A partir dessa mutação analítica, as figuras do Estado e do poder soberano, que Foucault pusera anteriormente entre parênteses, a fim de compreender o *modus operandi* dos micropoderes disciplinares, tornaram-se então decisivas, pois constituíam a instância focal de gestão das políticas públicas relativas à vida da população.

Após ter analisado as formas de exercício do biopoder estatal sobre a população em suas formas mais extremas, ao longo dos séculos XIX e XX, culminando na discussão do nazismo e do stalinismo no curso *Em defesa da sociedade*, de 1975-1976 (1999), a pesquisa de Foucault uma vez mais sofreu interessantes deslocamentos. A partir do curso de 1977-78, *Segurança, Território, População* (2004a), o autor deteve-se mais especificamente na análise das diferentes formas de controle e de gestão da população no contexto do mercantilismo e do liberalismo econômico clássico. Foucault discutiu aquela questão no âmbito da articulação entre Estado moderno, economia política e dispositivos de seguridade, a partir da introdução dos novos conceitos de *governamento* e de

governamentalidade[1]. Com o auxílio de tais conceitos, Foucault procurou compreender como se deu a "formação de uma *governamentalidade* política: ou seja, a maneira como a conduta de um conjunto de indivíduos esteve implicada, de modo cada vez mais marcado, no exercício do poder soberano" (Foucault, 1994, p. 720)[2]. Ao criar o neologismo da governamentalidade como instrumento heurístico para a investigação da racionalidade das práticas de controle, de vigilância e de intervenção governamental sobre os fenômenos populacionais, Foucault entendeu a população como novo "sujeito político, como novo sujeito coletivo absolutamente alheio ao pensamento jurídico e político dos séculos prévios" (Foucault, 2004a, p. 44).

Em síntese, Foucault agora relacionava a mutação na forma do exercício do poder estatal sobre os fenômenos de população, iniciada a partir do século XVIII e analisada anteriormente no volume I da *História da Sexualidade*, com a descoberta das técnicas de *governamento* estatal orientadas pelo princípio liberal do *laissez-faire*. No cômputo geral do projeto genealógico, a introdução da noção de técnicas de *governamento* teve o mérito de enriquecer a compreensão foucaultiana do exercício do poder, visto que agora já não era mais possível compreender o fenômeno do poder soberano apenas segundo o regime da interdição legal. Em outros termos, Foucault agora reconhecia a importância de situar o liberalismo, entendido como técnica de *governamento*, "no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder", compreendendo que "a liberdade não é outra coisa que o correlato da atuação dos dispositivos de seguridade" versando sobre a circulação das pessoas e das coisas (Foucault, 2004a, p.50).

Finalmente, em *Nascimento da biopolítica* (2004b), curso proferido no *Collège de France* em 1979, Foucault discutiria as formas e as técnicas neoliberais de exercício do poder estatal do segundo pós-guerra. Nesse curso, o autor propunha algumas análises das práticas governamentais dos anos 1970, ao mesmo tempo em que antecipava seus possíveis desdobramentos e consequências no futuro próximo, ao centrar a atenção nos conceitos de "capital humano", de "sociedade empresarial" e de mercado competitivo, tal como formulados pela Escola de Chicago, assumindo-os como as novas instâncias normativas da padronização, da *veridicção* e da gestão dos comportamentos da população. Sobretudo a partir do conceito neoliberal de capital humano, a anterior figura moderna do sujeito sujeitado por meio das práticas institucionais disciplinares acabou por dar lugar, no pensamento de Foucault, a um novo produto subjetivo, aquele oriundo dos comportamentos, das práticas e dos discursos do sujeito que responde às exigências e às demandas variadas do mercado econômico.

Sob o impacto do neoliberalismo norte-americano do segundo pós-guerra, o homem passou a ser compreendido e determinado como *homo oeconomicus*, isto é, como agente econômico que responde aos estímulos de concorrência do mercado. Foucault demonstra que, no âmbito do neoliberalismo, o mercado sobrepõe-se à velha ficção jusnaturalista segundo a qual o certo e o errado, o

permitido e o proibido, definir-se-iam a partir da constituição da maquinaria jurídico-política que, na filosofia política moderna, culmina na instituição do poder soberano. Em vista disso, Foucault dirigiu seu interesse para a análise das formas flexíveis e sutis de controle e de *governamento* das populações e dos indivíduos, tal como elas se exercem por meio das regras neoliberais da economia de mercado. O novo axioma biopolítico vigente nas sociedades neoliberais já não se encontra mais exclusivamente na dependência dos incentivos e das ações discricionárias do poder soberano que faz viver e deixa morrer certas parcelas da população, tal como o autor descrevera os mecanismos da biopolítica em trabalhos anteriores. Para a biopolítica neoliberal, por outro lado, "É preciso governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado" (Foucault, 2004b, p. 125).

No centro da consideração foucaultiana sobre a governamentalidade biopolítica neoliberal encontra-se a articulação da concepção do homem como *homo oeconomicus*, isto é, como agente que responde à lógica econômica da concorrência de mercado, com a chamada teoria do "capital humano", para a qual o agente econômico não é apenas um empreendedor no mercado de trocas, mas sim um "empreendedor de si mesmo", pois toma-se a si mesmo como seu próprio produtor de rendimentos e capital (Foucault, 2004b, p. 232). Já no final da década de 1970, Foucault compreendera que havíamos nos transformado em agentes econômicos que precisam valorizar e amplificar continuamente nossas capacidades e nossas habilidades profissionais, a fim de nos tornarmos competitivos no mercado de trabalho da sociedade empresarial. Foucault descobrira que a determinação do padrão comportamental dos indivíduos e da população já não dependia mais apenas da atuação governamental empreendida pelo Estado, pois o próprio mercado de concorrência também se encarrega perfeitamente dessa tarefa, atuando de maneira descentralizada e bastante eficaz como instância privilegiada de produção de subjetividades e de verdades. No curso *Em defesa da sociedade* e no volume I da *História da sexualidade*, Foucault considerou a biopolítica a partir da capacidade de ação do poder estatal, visando a incentivar a vida e aniquilar suas partes consideradas perigosas por meio de políticas públicas dirigidas. Agora, em *Nascimento da biopolítica*, ele centrava a atenção na caracterização dos sutis processos de *governamento* econômico da população. A partir do momento em que as populações submetem sua conduta e seus comportamentos cotidianos aos princípios do autoempreendedorismo da teoria do capital humano, elas se tornam presas voluntárias de processos de individuação e de subjetivação controlados flexivelmente pelo mercado. Em suma, Foucault centrou sua análise das tecnologias neoliberais de governamento a partir da discussão da seguinte questão: de que maneiras o mercado pode se tornar um instrumento de *governamento* da população, isto é, de que maneira o mercado econômico competitivo pode atuar de maneira a regrar, a normalizar e a administrar a conduta da população, estabelecendo-se assim padrões de normalidade e de veridicção? Para Foucault, no coração da biopolítica

neoliberal trata-se de "generalizar, de difundir, de multiplicar, tanto quanto possível, as formas *empresa*, de maneira a fazer do "mercado, da concorrência e, por consequência, da empresa, aquilo que se poderia chamar de potência informante da sociedade." (Foucault, 2004b, p. 154).

Se refletirmos a partir da discussão foucaultiana da noção neoliberal de "capital humano", compreenderemos que o novo sujeito econômico ativo deverá produzir-se a si mesmo por meio das novas tecnologias informacionais, nutricionais, educativas e físicas, as quais deverão ampliar suas capacidades corporais e cognitivas no sentido de torná-lo um *empreendedor de si mesmo*. Esse novo sujeito será, dentre outros fatores, o resultado de investimentos educacionais na infância e na juventude, garantidos tanto por meio de intervenções estatais, visando ao governo da saúde e do corpo a partir da escola, quanto por meio das próprias respostas dos sujeitos aos estímulos e às demandas do mercado de concorrência. De todo modo, o objetivo das novas formas de *governamento* dos corpos e das almas – sejam elas ativadas por meio de políticas públicas estatais ou por meio das demandas flexíveis e descentradas do mercado econômico, sem deixar de mencionar que muitas vezes tais estratégias de atuação apresentam-se de maneira combinada – é a aquisição de competências adequadas ao mercado neoliberal, às quais se associam exigências de prolongamento da saúde, da juventude e da beleza dos corpos produtivos. Segundo a perspectiva neoliberal do autoempreendedorismo contemporâneo, a saúde e a educação escolarizada devem se reorganizar com o objetivo de produzir o *capital humano* dotado de um belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias[3].

Como pretendemos argumentar a seguir, tais conceitos oferecem importantes instrumentos, a partir dos quais podemos pensar o novo papel biopolítico que a escola pós-disciplinar começa a assumir no mundo contemporâneo. Tanto quanto a escola disciplinar, agora em crise aguda, também a escola contemporânea toma o corpo e a vida das crianças como matéria farta para intervenções operacionalizadas, a partir das novas figuras do *governamento* biopolítico neoliberal, dentre as quais destacaremos as recentes reformas educacionais que instauraram a pedagogia do controle e os programas alimentares centrados nas *pedagogias do fitness*, aspectos decisivos para a compreensão dos novos papéis assumidos pela instituição escolar no mundo contemporâneo[4].

A escola disciplinar e as figuras do *governamento* escolar

Entendida como um processo de institucionalização social, a modernidade trouxe consigo um conjunto de procedimentos discursivos e institucionais sobre a educação, visando à produção de um determinado corpo. Para Michel Foucault, a instituição escolar constituiu o paradigma moderno da disciplinarização e do governo dos corpos, pois foi o lugar privilegiado das

medidas higiênicas e alimentares destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Ao longo dos séculos XIX e XX, período em que se observou o processo de universalização da instituição escolar, a história da educação inspirada nas reflexões de Foucault demonstra a configuração dos processos de intervenção disciplinar e governamental, tanto no corpo e na alma das crianças tomadas como indivíduos, como no corpo da população infantil, desenhando e produzindo grandes aparelhos de *governamento* dessa população específica. Assim nasceu e se perpetuou a instituição escolar na modernidade, isto é, como uma grande máquina de *governamento* das crianças, produzindo práticas e saberes sobre a infância.

Enquanto instituição disciplinar, a escola constituiu-se como local privilegiado da realização exaustiva dos exercícios, dos exames, das punições e das recompensas centradas no corpo infantil. Seguindo um viés foucaultiano, ao analisar o papel da escola na modernidade e seus limites contemporâneos, Alfredo Veiga-Neto demonstrou que as reflexões de Immanuel Kant sobre a pedagogia instauraram os marcos discursivos fundadores daquilo que se poderia chamar de uma história genealógica da instituição escolar (Veiga-Neto, 2000, p.09). No ano de 1776, em suas aulas sobre a pedagogia na Universidade de Könisberg, Kant tornou-se um dos principais responsáveis pela criação do discurso pedagógico moderno ao assumir a escola como lugar por excelência da disciplinarização do corpo da criança. Quando interrogado sobre a função da escola, Kant responde: "Enviam-se em primeiro lugar as crianças para a escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecerem tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena" (Kant, 1996 apud Veiga-Neto, 2000). No projeto kantiano de instituição escolar, chamado pela historiografia escolar de "escola prussiana" (Dussel; Caruso 2003, p. 110), coube ao Estado a tarefa de organizar e de regular os sistemas de ensino, estabelecendo a relação entre governo e educação da infância (Pineau, 2005, p.40).

Paulatinamente, a partir do final do século XVIII, os recentes Estados nacionais europeus começaram a demonstrar interesse na educação das crianças, visto que, até então, a educação primária se dera preferencialmente em obras filantrópicas e de caridade, de caráter privado. As leis de obrigatoriedade escolar na Europa das últimas décadas do século XVIII e primeiras do XIX tinham como objetivo capturar as crianças das ruas e colocá-las em um ambiente fechado, aplicando-lhes exercícios disciplinares que visavam a governar seus corpos e suas almas. Na França, a lei de obrigatoriedade escolar de 1882 estabeleceu um sistema nacional de educação primária por meio de uma ação de governo, que organizou uma rede da qual nenhuma criança poderia escapar. A contrapartida dessa ação foi a imediata definição das crianças que escapavam à rede como potenciais causadoras da desordem social. Segundo Anne Querrien: "Aquele que escapa é um causador de desordens em potencial, um delinquente, já que o termo delinquente em sua origem serve para

designar a criança que não assiste à escola e que não a frequenta com regularidade" (Querrien, 1994, p.42). Assim se estabelecia por completo a configuração da escola primária como a forma de captura e de governo da infância, a qual, por sua vez, se repartia em infância normal e anormal, na justa medida em que os corpos e as almas das crianças eram capturados e governados no interior das redes de escolarização ou delas escapavam. A educação, ao se transformar em uma forma de razão de Estado, acabou por configurar o Estado como um ente educador. A educação que se produziu como razão de Estado, isto é, enquanto ação de *governamento*, se deu por meio do controle arquitetônico das edificações escolares; do disciplinamento dos saberes e pelo desenho dos currículos; além da profissionalização da docência (Narodowski, 2006; Varela, 1994; Escolano, 1998).

No Brasil, mesmo que desde as últimas décadas do século XIX houvesse uma organização do ensino nos Estados e regiões, foi somente na década de 1930, durante o Governo Provisório, que se estabeleceu um sistema nacional de educação, ainda que incipiente (Cesar, 2004, p. 76). Na constituição de 1934, o Estado brasileiro foi nomeado responsável pela educação da população brasileira. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, estabeleceu-se de imediato a conjugação naturalizada entre educação e saúde pública, a exemplo de outros Estados nacionais europeus[5]. Na configuração da instituição educacional moderna, conjugaram-se a tarefa da instrução e as medidas higiênicas e alimentares visando à saúde física e moral, formando-se uma verdadeira cruzada sobre os corpos infantis.

A aliança entre Estado, pedagogia e medicina colocou todos os aspectos da vida das crianças em evidência no interior da escola, e suas mínimas manifestações foram cuidadosamente escrutinadas: além das aulas, as brincadeiras de pátio, a merenda, as vacinas, os exercícios físicos, a higiene corporal, tudo foi tomado como campo de intervenção e de produção de verdades sobre a infância, formando-se um sistema disciplinar, no qual os exames corporais compuseram medidas centrais no processo de educação escolarizada. No interior de uma instituição escolar determinada pela naturalização do elo entre Estado, pedagogia e medicina, jamais fizeram sentido quaisquer perguntas ou desconfianças sobre a razão das campanhas de vacinação e as revistas relativas ao asseio do corpo, conjugadas à alfabetização e ao ensino de matemática, para não mencionar as práticas de educação cívica como as marchas, hinos e juramentos à bandeira nacional. A higiene e a saúde destinavam-se à construção de uma população saudável; o civismo, à formação de uma população amante dos valores nacionais; ao passo que o letramento destinava-se à produção de uma população de trabalhadores esclarecidos. Assim se configuraram os valores absolutos de todos os projetos nacionais de educação, os quais tomaram a infância como objeto de suas práticas de conformação de uma população adulta viável, previamente preparada para as formas de *governamento* centradas na gestão do trabalho, da família, e da saúde.

As novas modalidades do *governamento* na escola (I): a pedagogia do controle

Quando se acena para o fim dos sujeitos escolares, para o fim da infância (Narodowski, 1999) ou para a morte da adolescência (Cesar, 2008) no contexto da reflexão sobre a escola contemporânea, aquilo que se pretende argumentar é, sobretudo, que as práticas e os discursos, que constituíram tais sujeitos no âmbito dos processos de escolarização da modernidade, deixaram não apenas de produzir significados, mas também de produzir os próprios sujeitos. Nessa perspectiva, perguntar sobre o sentido da instituição escolar na contemporaneidade, ou, em outros termos, perguntar se "as crianças ainda devem ir à escola" (Veiga-Neto, 2000), é parte constitutiva da investigação que detecta a crise contemporânea da constituição dos sujeitos a partir dos discursos e práticas normalizadores, configurados pelos dispositivos modernos.

O próprio Michel Foucault demonstrou que os limites históricos da sociedade disciplinar estavam demarcados já nos últimos anos da década de 1970, o que também se deixava perceber com os deslocamentos teóricos proporcionados pelos seus conceitos de biopolítica e de governamentalidade, os quais apontavam as transformações pelas quais o Estado começava a passar. Seguindo as pegadas de Michel Foucault, Gilles Deleuze (1996) compreendeu a crise da sociedade disciplinar como uma crise dos modos de confinamento, tais como a prisão, o hospital, a fábrica, a escola e a família. Para Deleuze, os confinamentos da disciplina eram moldes produtores de subjetividades, ao passo em que os novos controles são uma "modulação", isto é, uma moldagem que pode ser transformada continuamente, produzindo a situação da subjetividade flexível como chave do controle (Deleuze 1996, p. 221). As antigas instituições, como a fábrica, o hospital, a prisão e a escola transformaram-se em empresas, modificando a gramática que havia sido produzida pela velha sintaxe disciplinar. No que respeita ao regime das escolas, Deleuze afirma que as sociedades de controle se caracterizam pelas "formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na universidade, a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade" (Deleuze, 1996, p. 225). Se na sociedade disciplinar o corpo e a vida haviam sido matéria farta para o exercício da disciplina, do governo e do biopoder, na sociedade de controle observa-se uma intensificação dos controles sobre o corpo e sobre os processos de subjetivação, tomados agora como substratos de novas ações governamentais. A conjugação da noção deleuziana de sociedade de controle com as noções foucaultianas de biopolítica e *governamento* nos ajuda a compreender os deslocamentos contemporâneos operados nas moribundas instituições modernas, sobretudo na escola contemporânea.

Observam-se, na instituição escolar contemporânea, uma série de evidências dessas transformações em relação à docência ou à profissionalização dos professores, tais como a substituição da formação básica pela idéia de forma-

ção permanente ou formação continuada; o ensino à distância, que irá dispensar a arquitetura escolar, tão fundamental nos processos de disciplinarização; além da ideia dos ciclos de aprendizagem, que irão subverter, ao menos em parte, a realização dos exames. Além dessas novas práticas em relação aos novos sujeitos escolares, observa-se também uma intervenção direta nos currículos e na distribuição dos saberes no interior da instituição educacional com a introdução de novos assuntos e temas, os quais não são mais distribuídos de maneira disciplinar, mas sim de maneira transversal, no desenho curricular. No Brasil, essa transformação materializou-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do final dos anos de 1990. Temas como cidadania, ética e desigualdades sociais e de gênero, saúde e meio ambiente apareceram como preocupações centrais, as quais devem atravessar as disciplinas tradicionalmente constituídas nas grades curriculares. À época de sua elaboração, e logo após a sua publicação, as críticas centraram-se na ideia de um currículo nacional, em desacordo com as abordagens multiculturais, e em torno da própria ideia de transversalidade dos temas.

Embora o debate em torno dos PCNs, na década de 1990, tenha constituído um território fértil para a reflexão educacional brasileira, até hoje pouco se entendeu qual é o papel desse material amplamente divulgado entre professores e professoras do ensino básico. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em conjunto com as novas formas de organização ou gerenciamento do ensino brasileiro, como a *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996, o *Programa de Avaliação do Livro Didático*, entre outros programas e leis promulgados naquele período, delinearam novos sentidos para a educação: saíamos da escola disciplinar e entrávamos no universo da pedagogia do controle (Cesar, 2004). A introdução desse novo conjunto de discursos, de práticas e de saberes configurou novas formas de *governamento* da infância e da juventude. Com a introdução da nova pedagogia do controle, os discursos escolares e não-escolares tornaram-se idênticos e assumiram uma mesma função, que pode ser compreendida em termos da produção do novo sujeito moral, o sujeito flexível, tolerante e supostamente autônomo, requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal. Tais considerações permitem associar o conceito deleuziano de controle às formulações foucaltianas sobre a biopolítica em sua vertente neoliberal, propostas em *Nascimento da biopolítica*.

Ao analisar o novo liberalismo econômico, Michel Foucault encontrou-se com a formulação de um novo sujeito econômico ativo, o qual se distingue do sujeito sujeitado da sociedade disciplinar na medida em que deve produzir-se e governar-se a si mesmo. Nesse processo, tornam-se decisivas as novas tecnologias informacionais, nutricionais, educativas e físicas, as quais visam a ampliar suas capacidades corporais e cognitivas de maneira a tornar tal sujeito um "empreendedor de si mesmo" (Foucault, 2004b, p.232).

A partir de agora, o processo educacional não mais representará uma lenta, detalhada e exaustiva jornada disciplinar, na qual cada detalhe é corrigido ao mesmo tempo em que se produzem as hierarquias e exclusões. Ao contrário, a

educação deverá ser tomada como empreendimento cuidadosamente analisado pelo Estado, pelas famílias e pelo próprio sujeito. O novo *homo oeconomicus* será o resultado de investimentos familiares e educacionais na infância e na juventude, assim como também será o resultado de intervenções governamentais no campo da saúde e do corpo, as quais determinarão, além da aquisição de novas competências necessárias para os novos tipos de trabalho, também o prolongamento da saúde e da juventude desse novo corpo. Nessa perspectiva autoempreendedora, a saúde e o corpo, além da educação escolarizada e profissional, reorganizam-se com o objetivo de produzir o *capital humano* dotado de um belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias.

As novas modalidades do *governamento* na escola (II): *as pedagogias do fitness*

No contexto das reformas educacionais da década de 1990, orientadas por conceitos oriundos do neoliberalismo econômico da Escola de Chicago, a boa forma e o corpo magro começaram a assumir um lugar decisivo na escola, ensejando a constituição das *pedagogias do fitness* no combate à obesidade infantil. As novas práticas de governo dos corpos infantis pressupõem a tomada de medidas, a realização de exercícios, a elaboração de novas merendas e, sobretudo, a difusão de um estilo de vida magro e saudável, tema central da nova pedagogia do corpo que agora invade a escola contemporânea e a toma como instrumento privilegiado de difusão. Nossa hipótese é que as novas *pedagogias do fitness* são o resultado de uma singular equação entre as técnicas de *governamento* estatal, visando ao controle público da alimentação na instituição escolar, e às técnicas biopolíticas neoliberais orientados pelo mercado econômico, ambos tendo em vista a formação de futuros sujeitos autoempreendedores.

O governo dos corpos na contemporaneidade transformou-se em um processo massificado e, ao mesmo tempo, individualizado de gestão e de administração do corpo saudável, entendido aqui como o corpo magro, leve, ágil e flexível. Essa nova gestão da vida dá-se por meio da alimentação cientificamente balanceada, pela prática de exercícios físicos controlados, pelo controle do estresse e pelo estímulo da felicidade. A ideia do risco para a saúde e para o corpo torna-se central na contemporaneidade, conquistando contornos biopolíticos fundamentais (Ortega, 2008; Fraga, 2006). O corpo, que já era o suporte e o produto da matéria disciplinar, assume agora uma nova centralidade nas modulações biopolíticas de *governamento* neoliberal. A produção da subjetividade agora é ocupada quase completamente pelo regramento das práticas alimentares e da vida ativa, pois alimentar-se adequadamente e colocar o corpo em movimento tornaram-se os elementos essenciais, tanto do ponto de vista

das ações de governo provenientes do Estado, como também daquelas oriundas das novas formas de autogoverno mediadas pelo mercado.

As práticas da alimentação saudável, como formas de produção subjetiva, dependem de um conjunto de normas moduladoras atribuídas ao sujeito tanto por meio de instituições, como a escola, quanto na ausência de tais instituições, isto é, por meio das demandas e das exigências do próprio mercado. A decisão entre ser magro ou ser gordo é uma decisão subjetiva e individual, mas o Estado se importa com ela e busca incentivar a assim chamada decisão correta, na medida em que prevê a deterioração da saúde da população e a consequente ampliação dos gastos com a saúde pública. Assim, a decisão individual assentada sobre o caráter, a força de vontade, a preguiça, a indolência e a incapacidade de resistir a uma comida repleta de gordura diz também a verdade do sujeito, sobre o qual agora intervêm políticas públicas e enunciados mercadológicos diversos. Francisco Ortega (2008), em sua recente análise sobre o corpo contemporâneo, definiu essa nova determinação biopolítica sobre o corpo magro e saudável em termos de uma bioascese.

A escola contemporânea não poderia passar à margem desses novos processos biopolíticos. No contexto da crise das instituições disciplinares e das recentes reformas nacionais que instauraram a pedagogia do controle, a instituição escolar tenta esboçar um novo sentido para si. Por certo, a escola contemporânea ainda é uma instituição disciplinar e nela encontramos velhos artefatos como currículos, grades curriculares, exames, boletins, carteiras enfileiradas e professores e professoras que clamam por mais disciplina nas aulas. Todavia, por outro lado, também se observa a entrada definitiva de novos temas e de problemas que passam a habitar e a colonizar definitivamente os velhos programas curriculares, tais como a ética, o consumo, o meio ambiente, a sexualidade, as relações étnico-raciais, as relações de gênero, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e, mais recentemente, as questões alimentares voltadas para os projetos de combate à obesidade na escola. Nessa encruzilhada de abordagens e projetos educacionais distintos, a instituição escolar mantém sua vocação inicial de produzir corpos saudáveis. Afinal, a aliança entre saúde e educação sempre foi a marca da educação escolarizada, mesmo que, na contemporaneidade, tal aliança ganhe novos sentidos, visto que os processos de subjetivação e de sujeição já não são os mesmos de antes.

Especialmente na última década, a boa forma e o corpo magro começaram a tomar um lugar importante nas preocupações escolares. Ainda que a saúde nunca tenha deixado de ser um foco importante na escola, visto que as ações de medir e de pesar os corpos foram constitutivas das pedagogias higienistas no decorrer dos séculos XIX e XX (Soares, 2006, p. 82). Percebe-se agora um deslocamento mais incisivo no sentido da produção do corpo magro e saudável. Carmen Lúcia Soares mostra que, na escola contemporânea, a tomada de medidas é atualizada por meio de transformações científicas e tecnológicas, aliadas a uma preocupação crescente com a juventude, com a saúde e com a obesidade. Desse modo, os novos programas educacionais, que bem poderia-

mos denominar de *pedagogias do fitness*, dada a permeabilidade entre os discursos e as práticas escolares e não-escolarizados sobre a saúde, uma vez mais tomam as medidas corporais de crianças e de jovens no interior da escola. Uma vez definidos os novos parâmetros relativos à magreza e à saúde, o novo higienismo constitui a tônica dos programas escolares contra a obesidade infantil. Na escola, tomam-se agora medidas de cintura, abdome, coxas, peitoral, calcula-se o IMC e se realiza a equação sobre a circunferência abdominal, de maneira idêntica ao procedimento das academias de ginástica, dos consultórios médicos e das nutricionistas.

Os especialistas saem de seus consultórios, de seus gabinetes, de seus centros de pesquisa e partem rumo à instituição escolar em uma cruzada contra a obesidade na escola: o lema é *fechar o cerco* contra a gordura e contra a falta de atividade física. Aferições, exercícios, novas merendas e, sobretudo, um novo estilo de vida, magro e saudável, constituem o tema das novas *pedagogias do fitness* na escola. Desse modo, instrumentos de medida, velhos e novos, re-habitam e ressignificam o interior da instituição escolar, produzindo aquele que talvez seja o novo mau aluno, isto é, o aluno obeso. A obesidade será agora o novo lugar da indolência e da falta de caráter no interior da escola e todo um novo dispositivo biopolítico induzirá à produção de novos *governamentos* para os corpos de crianças e de jovens, em nome da saúde física e moral da população escolar.

Observam-se no interior da escola contemporânea novas formas de proporcionar a alimentação. O Programa Nacional de Alimentação Escolar, criado no ano de 1955 com a preocupação de nutrir uma população que poderia sucumbir em virtude da fome, passou a se preocupar na última década com o balanceamento calórico da merenda escolar, em razão da crescente identificação da obesidade nas escolas. As escolas, em conjunto com as administrações municipais, estaduais e federal, além de várias associações científicas, como a ABESO (Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade), a SBEM (Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia), a SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria), o SISVAM (Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional de Curitiba/PR), o Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição da Universidade de Brasília, passaram a elaborar e aplicar programas para a erradicação da obesidade. Em 2003, o Observatório de Políticas e Alimentação Saudável da UNB criou o projeto *A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis* e passou a atuar em escolas do Distrito Federal com um programa desenhado por nutricionistas daquela Universidade. Posteriormente, no ano de 2004, esse projeto produziu o *Programa Escola Saudável* com o apoio das associações médicas ABESO, SBEM e SBP, além do apoio do Ministério da Saúde, do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (ABESO, 2003). Esse programa, em particular, teve como objetivo sua expansão para todas as escolas brasileiras e, sobretudo, a elaboração de políticas públicas nacionais de alimentação nas escolas de todo o país. A avaliação realizada por especialistas foi a de que um programa de alimentação nas escolas incidiria transversalmente no

seu programa curricular, de maneira que as crianças seriam agentes transformadores dos hábitos alimentares da família e da comunidade. De acordo com o projeto, se o programa fosse bem aplicado nas escolas, obtendo a redução do peso dos alunos, essas ganhariam uma placa sinalizando tratar-se de uma *Escola Saudável*, título que teria a validade de um ano e estaria sujeito a nova avaliação do peso dos alunos (ABESO, 2004).

Nas cidades de Curitiba/PR, Florianópolis/SC e Rio de Janeiro/RJ surgiram leis que impedem a venda de produtos não-saudáveis nas cantinas das escolas, além de programas que modificaram por completo as relações alimentares, implicando a erradicação da presença de merendeiras e das pequenas cozinhas, tal como ocorreu na cidade de Curitiba/PR. No âmbito dos projetos de alimentação balanceada, essa cidade optou pela alimentação industrial, o que resultou em um contrato milionário com uma empresa que produz as refeições para todas as escolas do município[6]. Os cuidados com quantidade energética ou calórica das refeições servidas aos alunos são baseados em avaliações prévias realizadas, por meio de projetos, que aferiram e que distribuíram em uma escala biométrica o peso das crianças. Assim, a alimentação balanceada é individualizada e será distribuída aos alunos em caixinhas de cores distintas, diferenciando a alimentação entre as crianças *normais* e as *obesas*. Além da merenda, o programa alimentar oferece, dentro do horário das aulas, visitas guiadas às fazendas que produzem os alimentos que supostamente serão consumidos, completando o ciclo da saúde e da boa forma[7].

Ademais, os novos postulados sobre o corpo saudável na escola visam a uma transformação de maior amplitude. Uma vez constatada a obesidade em crianças cada vez mais jovens no interior da instituição escolar, essas devem se converter em emissárias da boa forma, isto é, em multiplicadoras das boas maneiras à mesa ou do novo estilo de comer. Talvez se encontre aí a equação entre biopolítica como controle público da alimentação por meio da instituição escolar e as novas figuras do empreendedorismo neoliberal de si mesmo, centrado na produção de si como produção de um corpo magro em resposta às demandas do mercado. O que importa não é que a comida seja saborosa, mas que ela seja balanceada, pois essa é a exigência oriunda do novo universo biopolítico. Quando os especialistas projetam *fechar o cerco* contra a obesidade escolar, isso significa um conjunto de medidas que vão desde detecção do *mal* até a prática de exercícios físicos e a aquisição de novos hábitos alimentares em nome da saúde das crianças e de suas famílias, as quais também serão beneficiadas por esse novo saber-conversão, adquirido na escola por seus filhos. Assim, depois de convertida à boa forma, a criança irá também transformar os hábitos alimentares e de saúde de sua família, contribuindo desse modo para o aparecimento de uma população magra, ativa e saudável, empreendedora de si.

Todavia, tais medidas escolares provocam uma série de reações, que vão do desconforto em relação à balança ao choro como reação ao leve beliscar do adipômetro, além da vergonha por receber uma merenda *diferenciada*, pois aquilo que resulta dessa cruzada normalizadora é o antigo ato de classificação,

de nominação e de evidenciação da criança anormal, isto é, a criança obesa. Nesta lógica, a nova anomalia escolar deixará de ser a criança indisciplinada, a qual, ademais, já pode ser farmacologicamente tratada e sedada, para recair sobre a criança obesa, que, renitente às novas investidas pedagógicas, será o próximo alvo da medicalização. Esse novo contingente de pessoas gordas e obesas, resistentes às políticas de saúde e à prática de exercícios, constituirá um peso econômico para o Estado, pois, segundo a lógica da saúde, certamente contrairá graves doenças em virtude da sua fraqueza de caráter, de seus defeitos de personalidade e debilidade da vontade. Por sua vez, esses novos *outros* possivelmente constituirão alvos legítimos da repulsa moral e do ostracismo social.

Recebido em abril de 2009 e aprovados em maio de 2009.

Notas

[1] Ao debruçar-se sobre a idéia de governo na obra de Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto propôs a utilização do vocábulo governamento quando se tratar da "questão da ação ou ato de governar" (Veiga-Neto, 2002, p. 19). Segundo Veiga-Neto, é funda mental marcar a diferença entre governo e governamento para que se tenha noção da diferença proposta por Foucault entre aquilo que é a instância governamental e administrativa e a ação de governar: "Em suma: o que se está grafando como 'práticas de governo' não são ações assumidas ou executadas por um staff que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso soa bem mais claro falarmos em 'práticas de governamento'" (Veiga-Neto, 2002, p.21).

[2] Para Alfredo Veiga-Neto, o conceito de governamentalidade "aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população seu principal objeto [...]" (2000, p. 181).

[3] Para a noção de "biopolítica informacional", veja-se Fraga, 2006.

[4] Chamamos de pedagogia do fitness um conjunto recente de práticas e de discursos centrados na produção do corpo magro e da vida ativa por meio do incentivo à alimentação balanceada e aos exercícios físicos. Tais discursos e práticas, a despeito de originados fora do universo escolar, donde a referência genérica ao termo fitness, tornaram-se um importante foco de preocupação no interior da instituição escolar contemporânea, inspirando a elaboração de projetos e de políticas públicas centradas no combate à obesidade infantil.

[5] É importante ressaltar que, paradoxalmente, quando em 1930 iniciam-se as reformas educacionais capitaneadas pelo então ministro da educação e saúde, Francisco Campos, o ensino primário, palco de lutas políticas e epistemológicas, fica à margem dessa legislação. Entretanto, ao menos se estabeleceu a percepção de que a educação da infância era obrigatoriedade do Estado (César, 2004).

[6] A alimentação nas escolas municipais de Curitiba é fornecida por uma empresa local que oferece alimentação na escala industrial de 250 mil refeições por dia, incluindo as escolas e creches. São 130 mil merendas e lanches para 235 escolas do município.

[7] O Programa Escola Saudável da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba possui um conjunto de medidas sobre a alimentação e conta com visitas dos alunos aos produtores de alimentos da região e também à empresa que fornece a alimentação nas escolas municipais.

Referências

ABESO. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA OBESIDADE E DA SINDROME METABÓLICA. **Revista ABESO.** Edição n. 16, ano IV, 2003. Disponível em: <http://www.abeso.org.br/revista/resvista16/projeto_escola.htm>. Acesso em 25 jun. 2008.

ABESO. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA OBESIDADE E DA SINDROME METABÓLICA. **Revista ABESO.** Edição n. 20, ano IV, 2004. Disponível em: <http://www.abeso.org.br/revista/resvista20/projeto_escola.htm>. Acesso em 25 jun. de 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação/UNICAMP, 2004. Tese (Doutorado em Educação).

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.** São Paulo: UNESP, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, Agostín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. P. 21-57.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade Vol. I:** A vontade de saber. 5ª. Edição Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits.** Volume III. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Sécurité, Territoire, Population.** Paris: Gallimard, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **Naissance de la biopolitique.** Paris: Gallimard, 2004b.

FRAGA, Alex Branco. **Exercício da informação:** governo dos corpos o mercado da vida ativa. Campinas: Autores Associados, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase.** Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

NARODOWSKI, Mariano; BAEZ, Luján. La reconfiguración de los sistemas educativos: modos de salida del monopólio estatal. In: NARODOWSKI, Mariano; BRAILOVSKY, Daniel. **Dolor de escuela**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006. P. 33-47.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PINEAU, Pablo. Por qué triunfo la escuela ? O La modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La escuela como máquina de educar:** tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2005. P. 27-52.

QUERRIEN, Anne. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: La Piqueta, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginástica, esporte. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 75-85.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. As crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender:** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 9-19.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-34.

Maria Rita de Assis César é Professora do Setor e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Doutora em Educação pela UNICAMP e pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR.
E-mail: mritacesar@yahoo.com.br

André Duarte é Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPR e pesquisador do CNPq.
E-mail: andremacedoduarte@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):135-152
mai/ago 2009

O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar

Clarice Salete Traversini
Samuel Edmundo López Bello

RESUMO - O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. O presente artigo tem por objetivo analisar a relação entre o saber estatístico e a governamentalidade. Na primeira seção, destacamos aspectos históricos das práticas sociais na constituição da estatística como saber do Estado. Na segunda seção, mostramos como, na governamentalidade neoliberal contemporânea, a estatística torna-se uma tecnologia de governo para gerenciar áreas de risco social. Para isso, analisamos um programa de redução do analfabetismo no Brasil, mostrando, por um lado, os usos que o programa faz do saber estatístico para a gestão do risco social; por outro, como os números operam para tornar o programa auditável, ou seja, para manter sua credibilidade na aferição do investimento financeiro na diminuição do analfabetismo.

Palavras-chave: **Estatística. Governamentalidade. Analfabetismo. Programas educacionais**

ABSTRACT - The numerable, measurable, and auditable: statistics as a governing technology. This article aims at analyzing the relationship between statistical knowledge and governmentality. In the first section, we have highlighted historical aspects of social practices in the constitution of statistics as a State knowledge. In the second section, we have shown how statistics has become a governing technology in the contemporary neo-liberal governmentality to manage areas of social risk. We have analyzed a program intended to reduce illiteracy in Brazil, showing, on the one hand, the uses of statistics knowledge in the program for managing the social risk, and, on the other hand, how numbers have operated to make the program auditable, that is, to keep its credibility when assessing the financial investment by means of the reduction in illiteracy.

Keywords: **Statistics. Governmentality. Illiteracy. Educational programs.**

Aspectos introdutórios

Em meados de setembro de 2008 a quebra do banco de investimentos Lehman Brothers, a venda do Merrill Lynch ao Bank of America e os problemas da seguradora AIG nos Estados Unidos, marcaram *oficialmente* o início da maior crise financeira, em escala global, derrubando os mercados acionários em todo o mundo. Desde a Grande Depressão de 1929 o mundo não via situação parecida com efeitos devastadores para os diversos setores da economia. Embora a crise financeira com início na maior economia do mundo – Os Estados Unidos da América do Norte - pudesse a princípio ser contornada com a injeção de U$ 700 bilhões de dólares, por parte do Federal Reserve – FED, e de outros tantos bilhões por parte da ação conjunta de Bancos Centrais Europeus. O pessimismo e a cautela dos investidores arrastariam a crise do setor financeiro aos setores produtivos. Em 6 de outubro de 2008, o *risco* de uma recessão em grande escala fez a maioria dos investidores procurarem papéis do Tesouro Americano, derrubando as bolsas de valores de todo o mundo, 9% em média. Assim, o que seria uma crise financeira de liquidez e de crédito internacionais começa a se tornar uma crise econômica, atingindo de uma forma ou outra o cidadão mais comum. Interessante notar como os movimentos e os comportamentos dos chamados investidores e dos mercados acionários pendiam entre extremos *positivos* e *negativos*, quase que instantaneamente diante de *números*, de *índices* e de *taxas*, divulgados a todo instante, e que diziam a respeito de níveis de desemprego, do produto interno bruto dos países mais ricos do mundo (G-8) e dos emergentes, dos preços de matérias-primas, dos lucros e dos prejuízos bancários, entre outros.

O Brasil foi afetado por essas notícias. Apesar dos denominados fundamentos econômicos e financeiros estarem sólidos na nossa economia, os *índices* de crescimento econômico negativos ou quase nulos nos países mais industrializados, *derrubaram* o preço das matérias-primas como o petróleo e os metais em grande parte do mundo, desvalorizando, consequentemente, o valor das ações de indústrias relacionadas como a Petrobras e a Vale do Rio Doce. Essas empresas são responsáveis por quase 1/3 das ações negociadas na Bolsa de Valores de São Paulo fazendo, no acumulado do ano, registrar perdas na bolsa em torno de 40% de seus ganhos e seu *índice* (IBOVESPA) oscilar entre ganhos e perdas com extrema volatilidade.

Esse panorama nos fez pensar, como na atualidade, os números, os índices e as taxas, ocupam uma posição de centralidade, talvez, devido ao fato de os números terem adquirido "um indiscutível poder na cultura política moderna" (Rose, 1991, p. 673). Se "medir o sucesso do governo é medir quantitativamente as mudanças do que se procurou governar" (Rose, 1991, p. 686), esses índices, taxas e mensurações, sugerem que não têm sido muito satisfatórias as ações governamentais levadas adiante, em termos econômicos, dentro de uma racionalidade política neoliberal de mercado e da auto-regulação. Assim, arriscamos a pensar que, diante dos recentes acontecimentos econômicos, mudan-

ças sobre *o que deverá ser governado* orientar-se-ão para ações em que a presença reguladora por parte dos Estados seja mais marcante, ficando os mercados com menor poder de decisão.

Neste artigo, pretendemos discutir como números, medidas, índices e taxas adquirem tanta importância nessas ações governamentais, no âmbito político, econômico, educacional da população, a ponto de gerarem-se normas, estratégias e ações (programas e campanhas) para dirigir, administrar e otimizar suas condutas individuais e coletivas. Conduzir, regular e normalizar uma população não requer unicamente a extração de saberes sobre ela – como o vem fazendo a antropologia, a psicologia social, a demografia, entre outros. Além disso, há necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e *experts*, com base em *dados* coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população.

As estatísticas, ou como diria Hacking (1991, p.189), a "avalanche de números impressos", constituem informações sobre os diferentes aspectos da vida da população, delimitando, principalmente, os espaços considerados problemáticos. Desse modo, e como exposto no panorama financeiro e econômico anterior, as taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) das nações, os níveis de desemprego e os percentuais de retração das economias mundiais serão referências, possivelmente, para que, no âmbito político, projetam-se maneiras de intervir nas parcelas da população e nos setores produtivos. A governamentalidade, nesse sentido, pode ser compreendida como uma forma de pensar, uma racionalidade, para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos, traduzidos como obstáculos aos projetos de desenvolvimento e de administração de uma nação. Além do entendimento da centralidade dos números, procuraremos abordar a produtividade dessa centralidade numérica na organização, na implementação e no desenvolvimento de um programa educacional de redução do analfabetismo no Brasil.

Números e medidas nas práticas sociais: estatística como tecnologia de governo

Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault (2003) destaca como sendo uma intenção central das suas investigações, mostrar "como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento" (2003, p. 8).

Em *Segurança, território e população* (Foucault, 2008a) essa questão parece ser um dos eixos com os quais o filósofo organiza e produz essa obra. Para ele, as mudanças em relação às práticas de governo exigiram, de algum modo, novas formas de organização e de produção de determinados tipos de saber. Vê-se, por exemplo, como na França no final da Idade Média, séculos XVI e XVII, os regulamentos em torno da peste, vão priorizar o *quadriculamento* das regiões onde ela existia, indicando às pessoas quando poderiam sair; de que maneira; a que horas; o que deveriam fazer em casa; que tipo de alimentação consumir; que tipos de contato proibir. Essas práticas são do tipo disciplinar e os saberes giram em torno de regras. A partir do século XVIII o problema se coloca de modo diferente: continua-se a impor a disciplina, entretanto torna-se mais importante saber quantas pessoas foram afetadas pela peste, com que idade, qual a mortalidade, quais os riscos que podem ocorrer diante da pestilização, quais os efeitos sobre a população de modo geral. Assim, o problema reformula-se em termos de epidemias e de campanhas nas quais se tentam controlar fenômenos tanto epidêmicos quanto endêmicos (Foucault, 2008a, p. 14).

A teoria da arte de governar, no século XVI, não era assunto unicamente de teóricos políticos, esteve ligada ao desenvolvimento dos aparelhos administrativos das monarquias territoriais e da produção de análises e saberes para esse fim. Ora, a arte de governar não era apenas uma idéia de assessores, de conselheiros ou de filósofos dos monarcas, essa arte só passou a ser formulada na medida em que se estava instalando um grande aparelho administrativo em conjunto com formas de saber correlatas. Do século XVI, até a amplitude alcançada no século XVIII, "esse conhecimento do Estado em seus diferentes dados, em suas diferentes dimensões, nos diferentes fatores do seu poder, [...] foi isso que se chamou precisamente 'estatística' como ciência do Estado" (Foucault, 2008a, p. 134).

Para Westergaard (1932) etimologicamente podemos encontrar no termo italiano *stato* a raiz da palavra estatística. Um estatista seria, por assim dizer, o homem que se envolve com as ocupações do Estado.

> [...] a estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas virtuais de que um estado dispõe: minas, florestas, etc., estimativa das riquezas produzidas, estimativa das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber do soberano. Não mais, portanto, *corpus* de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado (Foucault, 2008a, p. 365. Grifo do autor).

Estatística ou coleção de fatos que podem ser de interesse das pessoas que cuidam do Estado, nem sempre, historicamente, estiveram vinculados a observações e registros numéricos. Na introdução acerca da história da estatística, Westergaard (1932) afirma que é possível encontrar livros e títulos muito antigos sob a denominação de estatísticas com conteúdos que pouco se aproximam ao sentido moderno da palavra. Na cultura greco-romana, por exemplo, o termo estatística era dado para aquilo que se referia à descrição comparativa de Estados, idéia esta explorada desde Aristóteles e por alguns autores italianos, e que os alemães vão denominar e estudar, nas suas universidades, nos séculos XVII e XVIII, com o nome de *Staatenkunde*.

Alguns elementos para se pensar a constituição do *Staatenkunde* podem ser encontrados em Aristóteles, o qual, na tarefa de elaborar a sua teoria do Estado, apresenta no seu *Politeiai* registros de nada menos que 158 estados, inclusive de Atenas, referindo-se a temas vinculados à administração pública, à justiça, à ciência, à vida religiosa, aos modos e aos costumes e às relações entre estados vizinhos. Essa mesma ideia é logo continuada por autores italianos como Francesco Sansovino e Giovanni Botero. O primeiro, no seu livro: *Del governo e amministrazione di diversi regni e republiche* (1562), descreve exaustivamente 22 Estados entre eles: a antiga Esparta, Atenas e Roma. Botero, em 1593, sob o título *Le relazioni universali*, também centra atenção nos aspectos geográficos dos Estados e seus territórios, da magnitude das suas riquezas e das suas condições religiosas. Porém, é na Alemanha, de fato, que professores universitários dedicam-se ao desenvolvimento do estudo comparativo dos Estados.

Os trabalhos iniciais, como o famoso *Teutssher Fürstenstaat*, publicado por Seckendorff em 1636, embora seguissem o tom dado pelos trabalhos anteriores, apresenta um esboço da conformação e da administração pública de como deveria ser um Estado alemão, o intuito era de qualificar jovens nobres para o serviço público. A longa série de membros da academia alemã que vão se dedicar ao *Staatenkunde* será iniciada por Hermann Conring. Sem observações numéricas importantes, Conring limitava-se a descrever, por exemplo, o número de habitantes de um país, qualificando-o de populoso ou não, sem perder, porém, a riqueza de detalhes das suas descrições sobre Estados tais como a Espanha, França, Portugal. Sem ter publicado nada, obtemos relatos das suas aulas através do trabalho de compilação de notas de aula dos seus discípulos e de uma publicação póstuma feita em 1730. Como filósofo escolástico que era, organizava as suas exposições acerca dos Estados em torno de alguns princípios, tais como: *causa materialis* dos Estados (descrevendo território e população); *finalis* (enunciando metas ou objetivos do Estado); *formalis* (relatando formas de constituição e de administração); *efficiens* (expondo as finanças, e as formas de organização dos exércitos). Outros professores da academia alemã logo, durante a primeira metade do século XVIII, seguiram o rasto. Gottfried Achenwall, quem cunhou a palavra *statistik* em 1749, define estatística como a descrição, em um sentido amplo, da constituição de fatos notáveis a respeito

do Estado (*Staatsmerkwürdigkeiten*). No entanto, devido ao interesse em formar os estudantes para o serviço público, a própria definição dada por Achenwall é revista por ele mesmo, priorizando em seus estudos aspectos tais como a organização do Estado, seu poder e suas fraquezas, isto porque, entendia-se que as estatísticas deviam dar conta do tempo presente e não do passado, sendo que a história das mudanças do Estado (*Staatsveränderungen*) deve ser dada apenas como introdução. Os sucessores de Achenwall, apesar de inúmeras tentativas ou apelos, pareceram incapazes de provocar mudanças no sistema e nas abordagens.[1]

Porém, só a partir da segunda metade do século XVIII com o trabalho de Crome em que, através de uma série de tabelas não muito bem dispostas, descreve o tamanho de países europeus, seu número total de habitantes e sua densidade populacional é que vai se dar o trânsito, nas universidades alemãs, entre o *Staatenkunde*, ou comparação entre Estados, e a política aritmética (quantificações e medidas)[2].

Essa política aritmética, à qual nos referimos, tem em John Graunt e na sua obra *Natural and political observations upon the bills of mortality* (1662), na Inglaterra, o seu ponto de irrupção. Considerado o fundador da demografia moderna, o negociante apresenta, nesse tratado, tabelas cronológicas a partir dos boletins de mortalidade publicados por ocasião da terrível peste negra que dizimou Londres no século XVII e que se estende até o século XVIII, em períodos mais ou menos curtos, de 5 em 5 anos. O mais antigo boletim data de 1532, porém a certeza das regularidades dos boletins semanais só é encontrada a partir de 1603.

No entanto, os trabalhos mais significativos e que historicamente constituem o referencial para se falar em aritmética política conformam os trabalhos de Sir William Petty, o qual - de 1652 a 1659, contratado como médico do governo da Irlanda - teria sido encarregado, depois de estabelecer o cadastro da Ilha, de dividir as terras confiscadas aos católicos entre as tropas inglesas e seus financiadores. Dessa experiência nasce a obra *The political anatomy of Ireland.* No prefácio do livro Aritmética Política, publicado originalmente em 1690, ao se referir ao modo bastante particular em que trata dos interesses e negócios da Inglaterra explica:

> O método que adotei para fazê-lo ainda não é muito costumeiro; ao invés de usar apenas palavras comparativas e superlativas e argumentos intelectuais, tratei de (como exemplo da aritmética política que há tempos é meu feito) exprimir-me em termos de número, peso e medida; de usar apenas argumentos baseados nos sentidos e de considerar somente as causas que têm fundamento visível na natureza, deixando à consideração de outros as que dependem das mentes, das opiniões, dos apetites e das paixões mutáveis de determinados homens (Petty, 1996, p. 111).

O tempo de grande expansão comercial, entre os séculos XVII e XVIII, nos finais do feudalismo e na constituição dos Estados nacionais é também o tem-

po da emergência da ciência moderna: quantifica-se para conhecer, quantifica-se para governar. Par a par, aponta Senra (2005, p. 57), com o conhecer da natureza há de se conhecer as populações, trazidas do distante através das estatísticas, as quais se tornam pensáveis e conhecidas de sorte que é possível governá-las. "Governa-se, e governar é controlar, administrar, influenciar, monitorar, fiscalizar, dirigir, regular; vigia-se, ordena-se, disciplina-se, enfim, norteiam-se as condutas dos homens; assim sendo, todos governam (seja o pai, o patrão, o mestre, o amante, seja o estado)" (Senra, 2005, p. 58).

Se Portugal por volta do século XII e XIII constitui-se no primeiro Estado nacional, a França do século XVII é o exemplo bem mais acabado desse tipo de Estado. De início, ao tempo do mercantilismo, seja nas suas versões inglesa e francesa, ou na versão alemã denominado de cameralismo, as ações e as atuações dos governos pautavam-se em rotinas e práticas econômicas desenvolvidas por administradores e comerciantes com objetivos não apenas econômicos e financeiros, mas especificamente políticos e estratégicos. Nesse contexto, com vistas à tomada de decisões fortemente centralizadas, demandaram-se muitas e variadas informações, dentre as quais as de tipo quantitativas eram imprescindíveis.

Da mesma forma, o desenvolvimento e a organização das cidades passaram a exigir que se pense o que fazer por antecipação o que não se conhece com exatidão. Procura-se assim, e para além do meramente disciplinar, maximizar os elementos positivos fazendo-os circular da melhor maneira possível e minimizar o que é risco e inconveniente — o roubo e as doenças — sabendo-se que as mesmas nunca serão suprimidas. Para Foucault (2008a, p.26) podemos falar aqui de uma técnica que se vincula especificamente à questão da segurança e se relaciona ao problema da série. Série indefinida de elementos que se deslocam: a circulação, o número *x* de carroças, número *x* de passantes, número *x* de ladrões. Série indefinida de elementos que se produzem: tantos barcos vão atacar, tantas carroças vão chegar; série indefinida de unidades que se acumulam: quantos habitantes, quantos imóveis, etc. É a gestão dessas séries abertas que só podem ser controladas por estimativas e por probabilidades e que para o filósofo caracteriza o mecanismo de segurança da população.

Foucault (2008a, p. 424) atribui ao estado de polícia a maneira pela qual foi possível estabelecer a estatística. Isto porque, a polícia "como arte de desenvolver as forças, supõe que cada Estado identifique exatamente quais são suas potencialidades, as suas virtualidades. A estatística se torna necessária por causa da polícia, mas também se torna possível por causa da polícia".

Assim, as estatísticas produzidas eram consideradas e cuidadas a título de segredos do Estado.

> De fato, o saber que o estado tem de constituir de si mesmo e a partir de si mesmo, esse saber correria o risco de perder certo número de seus efeitos e não ter as consequências esperadas se, no fundo, todo o mundo soubesse o que acontece. [...] O que na época era chamado – e fazia explicitamente parte da

> razão de Estado - da *arcana imperii,* segredos do poder, e as estatísticas, em particular, foram por muito tempo consideradas segredos que não se devia divulgar (Foucault, 2008a, p. 367).

Finalmente, as questões de soberania desempenharam um papel importante na constituição das estatísticas como domínio de saber. Se a estatística no marco do mercantilismo tinha funcionado em benefício de uma administração monárquica, a perspectiva da população e a realidade dos seus fenômenos colocam o problema do governo a ser pensado, refletido e calculado sob perspectivas de ordem jurídica. Segundo Foucault (2008a, p. 138) as estatísticas mostram que as populações têm as suas regularidades: seu número de mortos, seu número de doentes, seu número de acidentes. Da mesma forma, que a população comporta efeitos próprios de sua agregação e que esses fenômenos são irredutíveis aos da família: grandes epidemias, espiral do trabalho e da riqueza. A estatística mostra também que as populações têm efeitos econômicos específicos em função da sua forma de agir pelas suas atividades, pelos seus deslocamentos.

Em suma, a estatística como um conhecimento científico torna-se indispensável a um bom governo. Temos assim, pois, com a estatística um *tête à tête* com a arte de governar. Ciência que é exterior ao próprio governo e que, mesmo quem não é governante, pode fundar, estabelecer, provar os seus resultados dos quais não se pode prescindir.

Até o momento, na primeira seção do artigo, procuramos destacar aspectos históricos da centralidade das práticas sociais e da constituição da estatística como saber do Estado. Nesta segunda seção, pretendemos mostrar uma das formas de *pensar* do Estado — melhor dizendo uma racionalidade política contemporânea — em relação à redução do analfabetismo, usando a estatística como tecnologia de governo para gerir o coletivo da vida. Isto é, traduzir a vida em números e situar que parcela do coletivo precisa de intervenção.

A prática social da gestão do risco e o uso do saber estatístico como tecnologia para governar

A ferramenta metodológica e conceitual da governamentalidade será utilizada, neste texto, para compreender a estatística como uma tecnologia para governar. Aprendemos com Foucault (2008b) que tratar a governamentalidade como ferramenta não é fixar um conceito e a ele submeter os estudos, confirmando ou rejeitando resultados. Diferente disso, governamentalidade é uma ferramenta conceitual e metodológica que será colocada *a prova*, experimentada, *testada*.[3] Foucault, por razões de método, desejava testar a noção de governamentalidade como grade de análise para as relações de poder, ou seja, para analisar a maneira como se conduz a conduta dos homens. Também era seu objetivo ver como essa grade da governamentalidade pode valer tanto para

analisar a maneira como se conduz a conduta dos loucos, dos doentes, dos delinquentes, das crianças quanto para abordar fenômenos de outra escala, como por exemplo, a política econômica, a gestão de todo um corpo social, etc. O autor conclui que "a análise dos micropoderes não é uma questão de escala", quer dizer não é uma opção entre conduzir condutas dos indivíduos ou abordar as formas de gestão do corpo social, "não é uma questão de setor, é uma questão de ponto de vista" (Foucault, 2008b, p. 258).

Se entendermos tecnologia como "aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém" (Ramos do Ó, 2005, p.20) e conduzir também parcelas da população, então a estatística pode ser considerada uma tecnologia para governar. A estatística pode ser entendida como um meio, composto por saberes e por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas, para situar comunidades com altos índices de analfabetismo, por exemplo, como sendo de risco social. Analisar como se conduz a conduta desse conjunto de indivíduos para sair da condição de analfabetismo é tomar a prática da gestão do risco como uma forma de governar que necessita do saber estatístico para tomar decisões. A prática da gestão do risco, que se utiliza de programas executados em parcerias com empresas, que incita o individuo a autogerir sua vida e a manter sua comunidade auto-sustentável, emerge a partir da racionalidade política contemporânea, caracterizada como neoliberal. Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e as coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices de saúde, de educação e de desenvolvimento do país com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos *rankings* internacionais.

Para analisar como a estatística torna-se uma tecnologia utilizada nas práticas de gestão do risco social, recorremos ao estudo de um programa de redução dos índices de analfabetismo no Brasil — O Programa Alfabetização Solidária (PAS)[4]. Criado em 1997, o Programa foi idealizado pela Comunidade Solidária, projeto que centralizava a coordenação das políticas sociais na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994/2002). O Programa era parte do conjunto de ações do Governo Federal que tinham como objetivo "desencadear um movimento nacional pelo combate ao analfabetismo no Brasil", prioritariamente "na faixa etária de 12 a 18 anos, permitindo assim uma significativa diminuição da exclusão social da população brasileira jovem" (Brasília, 2000a, p. 1). A Comunidade Solidária propunha-se ainda a "oferecer oportunidades de trabalho a jovens de famílias pobres nas regiões metropolitanas, apoiar comunidades pobres do interior do País a superar suas dificuldades" (Boletim Alfabetização Solidária, 1997a, p.7). O próprio Programa tinha como meta alfabetizar a parcela da população analfabeta e dar continuidade aos estudos em ações de Educação de Jovens e Adultos nos municípios[5].

Nesse exercício de gestão do risco social, não se visava à totalidade da população do país, mas sim aquela parcela de indivíduos pobres, de desempre-

gados e de analfabetos que geravam altos custos sociais para o Estado. O PAS, assim, constituiu-se em uma ação de gestão do risco social. Para isso foi necessário construir determinados locais (comunidades, municípios, estados) como sendo *de risco*. Um local passa a ser considerado de risco quando são associadas várias condições ou fatores tais como: analfabetismo, baixa escolarização, falta de empregos, condições potenciais para proliferação de doenças, entre outras características dessa ordem.

É interessante notar que "os atos individuais são menos importantes que a combinação de fatores de *risco* que define uma população como um todo" (Popkewitz; Lindblad, 2001, p. 138-139. Grifo nosso). Em uma comunidade pode haver indivíduos ou um grupo deles que não se enquadram nas características consideradas *de risco*. Entretanto, a atenção recai ao que *diz* o saber estatístico, que mede, compara e informa as características predominantes da população desse determinado local. O foco de ação é sobre as coletividades e não as individualidades. De modo diferente do conhecimento produzido pela etnografia que "busca apresentar a *alteridade* como única, singular, o conhecimento produzido pela estatística transforma a *alteridade* em diferenças comparáveis e mensuráveis" (Kalpagam, 2000, p. 43. Grifo do autor).

É para produzir um local como sendo *de risco* que se coloca em funcionamento saber estatístico como tecnologia, pois os números permitem um planejamento administrativo à medida que fenômenos aparentemente disparatados e incomensuráveis são transformados em *coisas* mensuráveis que são comensuráveis e comparáveis [...] essa administração acarreta a *contenção do acaso* por meio das teorias de probabilidade" (Popkewitz; Lindblad, 2001, p. 118). São pessoas, objetos e situações distantes, que expressas em números chegam aos decisores no formato de tabelas, gráficos, mapas. "Tomam-se e agregam-se aspectos observáveis e registráveis das individualidades, e, ao agregá-los passa-se a pensar e a dizer do todo (do conjunto, do coletivo) e não mais das suas partes" (Senra, 2005, p. 95).

O PAS começou a ser implantado prioritariamente nas regiões Norte e Nordeste, nos municípios que continham altas taxas de analfabetismo. Posteriormente, foram contemplados outros centros urbanos como Rio de Janeiro, São Paulo, Distrito Federal e Goiânia, dentre outras capitais e grandes cidades, pois em alguns dos seus bairros localizava-se a maior concentração de analfabetos da região urbana do país. Em 2008, a atuação nos centros urbanos continua, mas a prioridade são os municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e com altas taxas de analfabetismo. Tal mapeamento das regiões, dos estados e dos municípios foi subsidiado com dados do IBGE. Com base nesses, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) elaborou um *ranking* classificando os 50 municípios brasileiros com as maiores taxas de alfabetização, bem como os 50 municípios com os maiores índices de analfabetismo, o qual foi utilizado, no final da década de 90 para implementar o PAS.

Nesses locais, a alfabetização é considerada uma prática importante para gerir o risco social. Nas publicações do Programa, destaca-se que ele *conscien-*

temente extrapolou uma abordagem restrita ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático e propôs para a comunidade atendida a continuidade da escolarização e os projetos voltados ao aumento da geração de emprego e renda. Envolvendo a população das comunidades atendidas, o desenvolvimento dessas ações permite abordar não apenas o aspecto educacional do Programa, mas o conjunto de problemas sociais vigentes nas diversas regiões atendidas. O próprio Programa considera que essas ações levariam "ao fortalecimento da cidadania" dos habitantes e da própria comunidade (Programa Alfabetização Solidária, 2000, p. 9). Nesse sentido, o PAS parece funcionar como se apenas com essa ação de alfabetizar a parcela da população analfabeta o efeito fosse tirá-la da condição de exclusão e assim criar uma "sociedade equitativa" para usar a expressão de Popkewitz; Lidblad (2001). Após 12 anos de funcionamento, o PAS, atualmente chamado de ALFASOL, reafirma essa crença visibilizada em um dos slogans expressos no site: "A inclusão pelas letras se mostra com números" (ALFASOL, 2008, p.1).

A escolha dos locais em que o PAS deveria ser priorizado deveu-se ao saber produzido pelas combinações e comparações das estatísticas coletadas e disponibilizadas pelo IBGE e UNESCO. O efeito do saber-poder das estatísticas possibilitou mapear zonas vulneráveis ao risco o que permitiu intervir no local para modificá-lo – transformar analfabetos em sujeitos alfabetizados – incidindo sobre as ações individuais e coletivas da população. O "discurso público dos números" (Rose, 1991, p.691) produz um sedutor efeito como se contra eles não se tivesse argumentos. Os próprios governantes ou administradores dos programas, como este em estudo, tomam as decisões de modo a parecer uma escolha inquestionável, pois tudo leva a crer que "não foram eles que tomaram as decisões, mas sim as estatísticas utilizadas, e mais, que ninguém decidiria diferente de posse das mesmas" (Senra, 2005, p. 67). Enfim, os números justificam uma necessidade.

As estatísticas como tecnologias para governar operam duplamente: por um lado, conduzem à tomada de decisão para intervir; por outro, pelo discurso numérico, expressam os efeitos das intervenções propostas. Vejamos: em 18/12/2008, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), atribuiu à educação a principal razão da melhora do Índice de Desenvolvimento Humano no país. Destaca que "o Brasil manteve a 70ª posição no ranking de 179 nações", conquistada em 2005. A agência da ONU, ainda indica que "o fator mais relevante para a melhoria do país foi o crescimento no índice relativo à taxa de alfabetização" (PNUD, 2008, p. 1). A notícia está em destaque na página do ALFASOL intitulada: "*IDH do Brasil cresce puxado por taxa de alfabetização*". O Programa tem tomado para si o efeito positivo de redução do analfabetismo gerado pelas estatísticas.

O que chama atenção aqui não são os números em si, mas a forma como são enredados evidenciando a interdependência dos Programas de intervenção (como o ALFASOL) e das agências de produção e análise de informações (como o IBGE e o PNUD) sobre eventos da população, reduzindo-a a cifras para ex-

pressar o desenvolvimento humano de um país. O que interessa, quanto aos efeitos, não é apenas o alcance das metas previstas, mas a comparação com estatísticas de outros países. As estatísticas comparativas tornam-se modos de mensurar uma diversidade de "arranjos sociais e modos de vida, um aspecto importante das entidades internacionais contemporâneas que produzem relatórios sobre o *progresso* educacional entre as nações" (Popkewitz; Lidblad, 2001, p. 118). Então, ao produzir um relatório nacional ou internacional sobre o desempenho das políticas educacionais, sociais, econômicas, os números ali contidos não apenas descrevem, mas constituem realidades. Como mostrou Nóvoa (2004, p. 10), "não estamos perante um mero relato ou relatório, mas antes face à construção de categorias de pensamento e de ação que criam maneiras novas de administrar as nações e os seus cidadãos". Ainda nesse sentido, Hacking (1991, p. 194) mostra que "a burocracia da estatística não se impõe apenas por meio da criação de regras administrativas, mas sobretudo através da elaboração de classificações que determinam como as pessoas se pensam a si mesmas e às ações que elas podem fazer".

Nas últimas décadas, programas com características como o PAS/ALFASOL — investimento na alfabetização inicial de jovens e de adultos, recursos financeiros advindos das parcerias com empresas, com pessoas físicas e com o próprio MEC e adaptáveis a diferentes contextos — têm sido produzidos por uma racionalidade política que *pensa* a prosperidade do Estado-nação por meio de práticas pautadas pelo cuidado dos outros e de si, evitando o risco social e caracterizadas pela flexibilidade. Além disso, os programas sociais, nessa racionalidade, constituem-se em prática passiveis de avaliar sua credibilidade face aos resultados obtidos. Como o Programa manteve sua credibilidade, via aferição do investimento financeiro, para diminuir o analfabetismo? Uma das hipóteses é que o Programa foi produzido em um formato auditável, passível de verificabilidade por meio da avaliação do alcance de suas metas.

Desde o início do Programa, a resposta positiva dos parceiros quanto à continuidade e à ampliação do PAS é atribuída a dois processos: "ao ininterrupto processo de avaliação ao qual o programa é submetido" e à "transparência" (Programa Alfabetização Solidária, 2000b, p. 5). De acordo com uma reportagem chamada "Transparência como regra", divulga-se que, "para sustentar e fazer crescer o conjunto de parcerias, não basta realizar com eficiência as tarefas expostas" no que tange à execução do processo de alfabetização. Na publicação, ressalta-se que "é necessário também oferecer transparência aos colaboradores", operacionalizada por meio da prestação regular de contas aos parceiros. Para isso, no PAS, passou-se a fazer uso de um instrumento com o objetivo de "garantir confiança nas relações com os colaboradores: a ocorrência de auditorias externas" (Programa Alfabetização Solidária, 2000b, p. 30).

A auditoria não é uma novidade, quando se trata de programas para gerenciar a população. Nas últimas décadas, com a proliferação das democracias liberais avançadas (ou neoliberais), que estão reconfigurando os territórios de governamento, as auditorias constituíram-se em versáteis modos de "tornar

contábil e passível de julgamento a atividade dos profissionais, gerentes, homens de negócios, políticos e tantos outros" (Rose, 1996, p. 351). Os programas construídos para intervir nos diferentes locais, identificados como sendo de risco social, precisam prestar contas de seus objetivos não apenas considerando o julgamento dos especialistas, mas comprovando, contabilmente, os resultados dos investimentos feitos. Desse modo, submetendo-se a um processo de auditoria, o PAS não estará somente fazendo a prestação de contas de forma transparente, mas também se caracteriza como um Programa que possui um formato auditável[6], ou seja, analisável segundo as premissas da auditoria.

Como o Programa se torna auditável? É possível perceber por meio de práticas de verificabilidade, dentre as quais as auditorias ganham destaque. Nos relatórios publicados de 2000 a 2007, encontram-se nas páginas finais o "Parecer dos auditores independentes", composto pelo próprio parecer e pelos seguintes documentos: o balanço patrimonial, a demonstração do resultado financeiro, as notas explicativas para demonstrações contábeis e a demonstração de receitas e despesas. A auditoria, desenvolvida por especialistas externos que não têm contato com o cotidiano do PAS/ALFASOL e que utilizam as lógicas e as exigências técnicas da auditoria, supõe uma avaliação desinteressada, imparcial e desapaixonada do Programa. Tais aspectos seriam comprometidos se fossem realizadas avaliações apenas com os especialistas que atuam no Programa.

Esse formato auditável pode ser identificado também nas avaliações de larga escala (como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). Devido aos resultados serem confrontados com os objetivos iniciais, expressos na política curricular nacional, e os exames serem elaborados por especialistas externos às instituições nas quais serão aplicados, é possível considerar as avaliações de larga escala como uma forma de auditoria, na qual o processo educacional está submetido. Essa maquinaria avaliativa opera utilizando o saber estatístico que gera comparabilidade entre o investimento público e os resultados apresentados. Há uma grande valorização dos índices obtidos e isso produz efeitos: evidência das práticas pedagógicas de "sucesso" e sugestão de replicá-las, geralmente independente do contexto; advertência e, muitas vezes, investimentos financeiros nas instituições com baixos índices, apontadas como problemáticas. Parece que a figura do professor, nesse contexto, fica esmaecida, enquanto os índices adquirem centralidade. Tanto no Programa, quanto nas políticas educacionais, as auditorias configuraram-se como instrumentos eficientes para dar credibilidade a ambos. As "auditorias, de vários tipos, passaram a substituir a confiança que o governo social conferia à sabedoria profissional e às decisões e ações dos especialistas" (Rose, 1996, p. 351).

Ao retomar o foco aqui em estudo, a elaboração e a divulgação dos relatórios, entre outras publicações, com os resultados financeiros e as metas atingidas pelo Programa, é apenas uma das formas de agir sobre os índices produzidos. Outra forma consiste em transportar, em armazenar e em disponibilizar as informações registradas nos documentos de avaliação *in loco* para o Departa-

mento de Avaliação e Acompanhamento, denominação existente em 2003. Os formulários de coleta de dados possibilitam que um conjunto de eventos seja registrado e padronizado, e essas inscrições sejam transportadas para longe, desdobradas e acumuladas, fazendo do Departamento de Avaliação e Acompanhamento um centro de cálculo. Utilizamos esta expressão a partir de Rose (1991) e Senra (2005), que se valem das pesquisas de Bruno Latour sobre a formação dos centros de cálculos, ou seja, centros de armazenamento e registro de dados que emergiram nesses três últimos séculos com o objetivo de disponibilizar informações para administrar a população.

Nesse centro de cálculo, as informações e eventos podem ser agregados, comparados, compilados e calculados produzindo estatísticas para governar à distância. Os números impressos, "não apenas conectaram centros de cálculos com outros locais, eles possibilitaram que o centro agisse como tal por meio de sua centralidade nos fluxos de informação que *re(a)presentam* aquilo que se deve calcular e tentar programar" (Rose, 1991, p. 676). Tais números são produzidos tendo em vista seu uso pelas práticas de auditoria e de avaliação para verificar o alcance das metas estabelecidas. Os formulários são pensados e elaborados para essa finalidade, pois a prática de tornar algo auditável, precisa mais do número do que de um parecer descritivo com as informações das características atingidas.

A produção de estatísticas, seja no centro de cálculo do próprio Programa, seja no IBGE, conforma leis e regularidades sobre o analfabetismo e outros aspectos sociais passíveis de serem padronizados e classificados. Nesse sentido, o saber estatístico produz verdades e molda as realidades das sociedades por meio da quantificação, que pode ser compreendida aqui como "um novo modo de impor a ordem" (Rose, 1991, p. 681). A quantificação vem a ser um modo de esquadrinhar e ordenar a vida da população. Ao serem catalogadas condutas de um grupo de indivíduos que possam ameaçar a vida ou a rotina de uma população, são lançados programas com o objetivo de trazer à ordem esse grupo desviante. Ao tratar a estatística como uma tecnologia de poder e de governo, uma maquinaria da ordem, podemos perceber o quanto "o domínio dos números é politicamente composto e o domínio da política é numericamente feito" (Rose, 1991, p. 675).

São as estatísticas, os índices e as informações produzidas por meio das avaliações constantes e das auditorias externas que tornam o PAS numerável, mensurável e auditável. Produz-se o Programa como um *modelo* flexível, de fácil adaptação, com baixo custo e passível de ser exportado. Desde 2002, o PAS/ALFASOL passou a atuar no exterior e para seus coordenadores "isso só foi possível porque a entidade brasileira criou um modelo que é absolutamente replicável, mesmo em regiões com características socioculturais distintas" (ALFASOL, 2008, p. 1). Em 2008, o ALFASOL tinha participação internacional no Timor-Leste, Guatemala, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Moçambique.

Considerações Finais

Neste texto, procuramos mostrar, numa perspectiva foucaultiana, como as práticas sociais - em relação às artes, aos interesses, às prioridades e às formas de governar - têm propiciado a constituição do saber estatístico, através de objetos, técnicas, conceitos, métodos fabricados segundo determinadas finalidades e propósitos, e que hoje em dia funciona em relação àquilo que se conhece como população.

Como tecnologia de governo o saber estatístico tem criado, inventado, fabricado regularidades, as quais têm sido postas nas populações, tornando-se necessárias e pertinentes à sua gestão. Essas regularidades estão na ordem do saber estatístico e não respondem, necessariamente, a grandes modelos – explicativos-comportamentais próprios das ciências empíricas sobre os modos de ser ou agir das populações. Diferente disso, a idéia que parece ser fabricada é que as regularidades são necessárias à prática social da gestão das populações e, portanto, deverão ser produzidas na ordem do saber, atreladas a condições políticas, sociais e econômicas do seu tempo. As regularidades assim fabricadas e dispostas são centrais para a tomada de decisão em torno das populações.

Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos.

A comparação, como técnica do saber estatístico, emerge nos tempos contemporâneos sob outras condições. Se no *Statenkunde* comparavam-se estados centrados em abordagens de cunho qualitativo e através de descrições amplas e pouco específicas; nos tempos contemporâneos comparam-se características populacionais (condições ambientais, qualidade de vida, riquezas) através de índices, de números e de medidas necessários ao que se considera pertinente e primordial ao desenvolvimento e enriquecimento de uma nação.

Estudar a história de uma técnica ou de uma estratégia significa compreender como ela vai mudando no seu uso e na sua mobilização no interior das diferentes práticas sociais, quais suas condições de emergência em determinados contextos. Na constituição do saber estatístico a comparação foi indispensável ao seu próprio desenvolvimento e, com efeito, a utilização desse saber nas práticas de gestão fez da comparação uma estratégia de análise e de decisão. Nesse sentido, e pela nova configuração dos modos e de estilos de comparação, no interior das estatísticas, é que se organizam novos saberes, novas práticas, fundamentais à gestão das populações. A comparação passa a se constituir em uma técnica atrelada ao saber estatístico como tecnologia para governar. Comparam-se as informações, produz-se um determinado ordenamento e identificam-se as prioridades de modo a tornar um local receptivo à intervenção.

Tal qual o exposto no panorama econômico inicial referente aos setores produtivos e financeiros, bem como na análise feita neste artigo em torno do Programa Alfabetização Solidária, em relação ao analfabetismo, percebemos que é por intermédio de números, de taxas e de medidas, sob técnicas estatísticas comparativas, que ações governamentais ganham centralidade. Elas passam a ser lidas, traduzidas e expostas à intervenção e à regulação necessárias.

Quais são, então, as ações que interessam para a gestão do risco social? A constituição de um local como sendo de risco depende do uso do saber estatístico, que minuciosamente descreve como e onde esse risco se encontra. O modo de intervir depende da racionalidade, ou melhor, do modo de ser do pensamento, para resolver os problemas sociais em determinada época histórica.

Neste caso, o analfabetismo como problema, pode ser pensado de várias formas: falta de interesse das pessoas por não desejarem estudar; falta de vagas escolares, professores sem formação específica, inadequação de currículos e práticas pedagógicas para jovens e adultos trabalhadores; como um fator que gera e potencializa o risco social, entre outras. Na contemporaneidade, o analfabetismo é considerado como fator de risco social, o que demandou determinado tipo de intervenção. O PAS/ALFASOL conformou-se em uma ação pertinente ao modo contemporâneo de pensar a diminuição do analfabetismo por contemplar a aprendizagem da leitura e da escrita associada com a continuidade da escolarização, a participação em diferentes projetos envolvendo a prevenção de doenças e a integração em cursos de geração de emprego e renda, por exemplo. Além disso, desenvolver uma maneira de conduzir a si e aos outros na qual cada um seja responsável para manter-se afastado das condições de risco social. E ainda, na racionalidade neoliberal contemporânea, uma ação de intervenção precisa envolver outras instâncias da sociedade e não apenas o Estado.

Programas criados para a gestão do risco social, nessa racionalidade, consideram insuficiente a avaliação do alcance das metas pelos envolvidos na sua execução. Em outras palavras, colocam em xeque a confiança dos executores. Profissionais posicionados *do lado de fora*, sem nenhum contato com o Programa, exercem a prática da auditoria, considerada um modo isento para conferir se o investimento financeiro atingiu as metas estabelecias. Os programas devem ter a condição de verificabilidade, daí a necessidade de se tornarem auditáveis, consequentemente, plausíveis de mensuração e comparação em que o saber estatístico fornece as condições necessárias.

Recebido em abril de 2009, aprovado em maio de 2009

Notas

1 Entre os sucessores de Achenwall pode se mencionar Schlözer (1735-1809) da Universidade de Gottingen e Meusel, o qual publica, em 1804, o livro *Lehrbuch der Statistik*.

2 Uma fase curiosa no desenvolvimento da Estatística alemã é aquela denominada de *Tabellenstatistik*, na qual, as descrições eram apresentadas através de um arranjo espacial que privilegiava sua visualização. Certamente, essa nova disposição espacial incitava ao uso de algumas expressões e de dados de caráter numérico. Porém, não eram absolutamente necessários.

3 Como afirma o próprio autor no curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado em 1979.

4 O estudo detalhado do Programa foi realizado por Traversini (2003). Para este artigo foram revisados alguns materiais empíricos analisados na pesquisa e outros publicados recentemente com dados atuais sobre o Programa.

5 De 1997 a 2002, o Programa Alfabetização Solidária utilizava a sigla PAS; após essa data, passou a ser apresentado como ALFASOL. Até novembro de 1998, o PAS esteve sob a responsabilidade do Programa Comunidade Solidária. A partir de então passou a ser coordenado e administrado pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), para ter condições de captação de recursos e aumentar a agilidade no gerenciamento das atividades. Consultando o site, em 20/12/2008, assim se define "A Alfabetização Solidária (ALFASOL) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública, que adota um modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade" (ALFASOL, 2008).

6 Essa noção foi desenvolvida e discutida por Power (1996) e por Rose (1996).

Referências

ALFASOL. **Alfabetização Solidária**. Disponível em:< http://www.alfabetizacao.org.br/aapas_site/asalfasolanos.asp>. Acesso em 20 de dezembro de 2008.

BRASÍLIA. **Programa Comunidade Solidária**. O que é. [on line]. Disponível em: <http:// www.planalto.gov. br/SecExec/oque.htm>. Acesso em 25 de janeiro de 2000.

BOLETIM Alfabetização Solidária. Brasília: Programa Alfabetização Solidária, n.1, jul. 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

HACKING, Ian. How should we do the history of statistic? In: BURCHEL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.) **The Foucault effect**: studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago, 1991. P. 181-196.

NÓVOA, Antonio. Governar através dos Números. In: CANDEIAS, António; PAZ, Ana Luísa; ROCHA, Melânia. **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX –** os censos e as estatísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. P. 9-15.

KALPAGAM, U. The colonial state and statistical knowledge. **History of the human sciences**. London: Sage, v. 13, n. 2, p. 37-55, 2000.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **IDH do Brasil cresce; país é 70º no ranking.** Brasília, 2008. Disponível em; >http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/ reportagens/index.php?id01=3119&lay=pde>. Acesso em: 18 dez. 2008.

Ó, Jorge Ramos do. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, Luis Felipe; SOUZA, Pedro de. **Michel Foucault perspectivas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005. P. 14-40.

PETTY, William. **Obras econômicas**. São Paulo. Nova Cultural, 1996 (Os economistas)

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S.. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**. São Paulo; CEDES, v. 22, n.75, p.111-148, ago. 2001.

POWER, Michael. Making things auditable. **Accounting, organizations and society**. London: Pergamon, v. 21, n. 2/3, p. 289-315, 1996.

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, **Mil dias reescrevendo o Brasil:** relatório de três anos de atividade do Programa Alfabetização Solidária: janeiro de 1997 a dezembro de 1999. Brasília, [2000].

ROSE, Nikolas. Governing by numers. Refiguring out democracy. In: **Accounting Organizations and Society.** London: Pergamon, v. 16, n.7, p. 673-692, 1991.

ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. **Economy and Society.** London: Routledge, v. 25, n. 3, p. 327-356, ago. 1996.

SENRA, Nelson Castro. **O saber e o poder das estatísticas**: uma historia das relações dos estaticistas com os estados nacionais e com as ciências. 1ª. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária:** o governamento de todos e de cada um**.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

WESTRGAARD, Harald. **Contributions to the history of Statistics**. London: P.S. King & Son, LTD, 1932.

Clarice Salete Traversini é doutora em Educação (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
E-mail: clarice.traversini@ufrgs.br

Samuel Edmundo López Bello é doutor em Educação Matemática (UNICAMP). Professor do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
E-mail: samuel.bello@ufrgs.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):153-169
mai/ago 2009

Políticas de Inclusão e Governamentalidade

Maura Corcini Lopes

RESUMO - Políticas de Inclusão e Governamentalidade. A partir da análise de políticas de assistência e de educação, o artigo problematiza a exclusão via políticas de inclusão social. Para tanto, desenvolve conceitos como os de inclusão, de exclusão, de norma, de normalização e de governamentalidade. Articuladas a tais conceitos, são trazidas tecnologias de governamento e de dominação em operação na educação dos indivíduos, a fim de sustentar o argumento de que a inclusão e a exclusão são invenções constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal. Afirma-se que a promessa da mudança de *status* dentro de uma rede de consumo que chega àquele que vive em condições de pobreza absoluta, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo.

Palavras-chave: **Políticas de inclusão. Exclusão.Governamentalidade.Educação. Normalização.**

ABSTRACT - Inclusion Policies and Governmentality. From the analysis of the assistance and educational policies, this paper discusses exclusion by the way of the social inclusion policies. Some concepts such inclusion, exclusion, norm, normalization and governmentality are considered. Bonded to these concepts, the technologies of government and domination present in education contribute to our understanding about inclusion and exclusion as inventions in support of the economic games in the neoliberal States. The promise of changes to those who live in absolute poverty, in articulation with the will for a new life, maintains the Modern States in close relationship with the market. The inclusion policies are an imperative to the maintenance of neoliberalism.

Keywords: **Inclusion Policies. Exclusion. Governmentality. Education. Normalization.**

Inclusão como prática política de governamentalidade — é sobre este eixo que o presente texto se desenvolve. Para tanto, torna-se necessário argumentar que a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Além disso, entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população.

Partindo-se do referencial foucaultiano, mais especificamente dos cursos *Segurança, território, população* e *Nascimento da Biopolítica* que Michel Foucault ministrou no *Collège de France*, busca-se olhar para o que constitui as políticas de inclusão atuais e não propriamente para as políticas em si. Para tal, alguns conceitos como inclusão, exclusão, norma, normalização, (neo)liberalismo e governamentalidade, são importantes e serão desenvolvidos no decorrer do texto. Articulados a tais conceitos, serão trazidos mecanismos e técnicas de sujeição e de subjetivação para sustentar o argumento de que a inclusão e a exclusão são constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal.

Neoliberalismo: as regras e as condições do jogo

Foucault, em seus últimos cursos no *Collège de France*, demonstra interesse pelo tema do liberalismo e do neoliberalismo. Ao colocar o Estado governamentalizado como uma das últimas formas de desenho de Estado moderno, mostra o interesse do Estado com a população, bem como a necessidade de governar-se racionalmente e de articular-se em torno de dispositivos de segurança. (Foucault, 2008b). Salienta que não se trata de pensar o liberalismo como uma ideologia e como forma de representação social. Trata-se de entender tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes. O mercado é entendido como uma forma de definir e de limitar as ações de governo, fazendo com que este se coloque e se justifique frente à população e frente aos públicos que se formam no interior dela. Castro (2009) resume que, no curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault faz uma análise do liberalismo como racionalidade política no ordoliberalismo e do neoliberalismo americano da Escola de Chicago. Nas palavras de Castro (2009, p.244),

> No primeiro caso, tratou-se de uma liberação do liberalismo dentro de um marco institucional e jurídico que oferecesse garantias e limitações da lei, isto

é, que mantivesse a liberdade de mercado, mas sem produzir distorções sociais. No segundo caso, no entanto, encontramos um movimento oposto. O neoliberalismo busca entender a racionalidade do mercado como critério para além do domínio da economia (à família, a natalidade, a delinquência ou a política penal).

Foucault, em seus estudos, dedica menos atenção a pensar o neoliberalismo norte-americano do que dedicou a pensar o ordoliberalismo alemão. Sem entrar nos detalhes dessas discussões, a intenção de aqui mencionar tais formas de racionalidade está na localização dos leitores na ampla – e ainda desconhecida por muitos – inserção de Foucault nas análises das práticas que instituíram o (neo)liberalismo. A intenção em trazer esses assuntos também é a de poder estabelecer uma relação entre o neoliberalismo norte-americano com este que vivemos no Brasil, mais especificamente com a noção de expansão do Estado brasileiro. Expansão no sentido de o Estado estar cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas e mais voltado para o *Homo oeconomicus*[1].

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. É possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo do neoliberal.

A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. Por sua vez, Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.

A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado[2]. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, *ser educado em direção a entrar no jogo;* segundo, *permanecer no jogo (permanecer incluído);* terceiro, *desejar permanecer no jogo.*

Na sociedade de seguridade – ou como muitos também a denominam: sociedade de controle -, o processo de educação deve ser continuado, ultrapassa um mínimo obrigatório e a própria institucionalização do ensino. Aprende-se sem que necessariamente se parta de uma ação de ensino reconhecida como

tal, ou seja, rompemos com o vínculo entre ensino e a aprendizagem, cada vez mais tomado como natural no campo da Pedagogia. Nem mesmo a forma de grafar *ensino-aprendizagem* poderia ser mantida, pois "frisa um binarismo reducionista em que o segundo termo aparece subjugado ao primeiro [...] o aprendiz está, nessa vinculação, condicionado àquele que ensina, dependente do outro que ocupa um lugar de saber [...]" (Lopes, 2006a, p. 35).

Movimentamo-nos da escola (obrigatória e fortemente constituída por práticas típicas de uma sociedade disciplinar) para a empresa (cada vez mais constituída por práticas de controle e menos marcada por práticas disciplinares, como era o caso da fábrica, onde colocam-se em movimento muitos *mecanismos educadores*. Tais mecanismos não são propriamente pedagógicos, mas sim educadores, na medida em que não há, uma intencionalidade (pedagógica) naquilo que fazem; eles simplesmente educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos. Os *mecanismos educadores* integram maquinarias diferenciadas, não possuem necessariamente uma relação entre mecanismos, mas obrigatoriamente possuem ligação com a forma de vida que os criam como uma necessidade na educação das pessoas. É fundamental que aprendamos nesses movimentos o necessário para que possamos garantir, por nós mesmos, as condições para estarmos e para permanecermos dentro de redes produtivas que se mantêm sob uma base de trabalho seja material, seja imaterial.

Permanecer no jogo (permanecer incluído) – essa é a segunda condição de participação. A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações e nem mesmo as participações variadas da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza ou é mobilizada.

Desejar permanecer no jogo. Essa é a terceira condição de participação. É o desejo que faz com que ninguém fique de fora; é ele que mobiliza os jogadores a quererem que seus pares continuem jogando. Não se trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro. Para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada. Para isso, as ações do Estado, quando esse opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo.

Foucault (2007b), ao escrever sobre o neoliberalismo e ao colocar que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não-exclusão, possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a

manutenção de todos nas redes do mercado. Ao citar Giscard, o filósofo explica que aquilo que caracteriza a economia de mercado é a existência de regras do jogo que permitem decisões não centralizadas e comuns para todos. Nas palavras de Foucault (2007b, p.241), "entre a regra da competência da produção e a de proteção do indivíduo, é preciso estabelecer 'um jogo particular' para que nenhum jogador corra o risco de perder tudo" . O não perder tudo e o fazer tudo para que o outro não saia do jogo são fundamentais para que seja assegurada a continuidade do jogo.

Exclusão/inclusão: composições de um mesmo jogo

> [...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses "todos" (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 958).

Exclusão é uma palavra que tem sido amplamente utilizada em campanhas políticas e em práticas de assistência, em discursos acadêmicos de distintas áreas do saber, em campanhas de saúde pública e, talvez principalmente, em políticas educacionais. Ela está quase sempre associada aos analfabetos, às pessoas com deficiência, aos doentes mentais, àqueles que não conseguiram aprender na escola, aos alunos matriculados em escolas especiais e regulares — mas que não aprendem —, aos meninos de rua, aos velhos abandonados, aos pobres e às minorias em geral. Ela está associada, também, à própria noção de crise[3], como estado característico da Contemporaneidade.

A heterogeneidade dos usos da exclusão, a focalização da atenção na exclusão e nos excluídos, a criação de políticas de assistência, a delimitação de zonas de exclusão e de excluídos, a criação de medidas sociopolíticas paliativas e pontuais para se lutar contra a exclusão retiram da questão a potência política na atualidade. Ao olharmos para a exclusão unicamente pelo viés do Estado, fazemos dela um tema útil e produtivo para as práticas de assistencialismo, para as explorações que já se consolidaram no Estado, para a sensação de insegurança, de medo e de crise em que vivemos.

Ao se chamar a atenção para a multiplicidade e a banalização política implicada nos muitos usos da palavra *exclusão*, objetiva-se marcar que nem todas as práticas ditas de exclusão podem ser denominadas como tal. Portanto, nem todas as práticas ditas de exclusão podem ser conduzidas pelas ações de Estado, nem mesmo caracterizadas por tais ações, da mesma forma que outras.

Na linha das medidas preventivas para se abordar a exclusão, Castel (2007, p. 42) lembra que, total ou parcialmente, definitiva ou provisória, "a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro *status*. É uma forma de discriminação negativa que

obedece a regras estritas de construção". Mesmo sabendo que se trata de um processo construído sob regras estritas e historicamente produzidas, parece que a mídia, as pesquisas e a militância nas diferentes esferas políticas não observam as redes que engendram historicamente tal processo. Na maior parte das situações em que vemos aplicado hoje o conceito de exclusão, está-se falando de outra coisa, ou seja, de vulnerabilidade, de expurgação, de expulsão, de precarização e de marginalização, mas não propriamente de exclusão.

Atribuir à exclusão os múltiplos sentidos ligados à privação da população de direitos conquistados enfraquece a questão e a obscurece politicamente. Lógicas distintas estão em circulação, e usamos para nomeá-las uma mesma expressão — *exclusão*. Castel (2007) afirma que uma lógica, a da exclusão, acontece por discriminações oficiais e que a outra, a de marginalização, de precariedade, de expurgação, etc., acontece em processos de desestabilização por marginalização, por degradação das condições de trabalho e de sociabilidade.

Fazer tal distinção neste texto é importante porque, na sequência da argumentação, tentar-se-á mostrar que as políticas de assistência que proliferam no Brasil contribuem para que situações de marginalização e de degradação das condições básicas de vida não se transformem em exclusão social. O que é preciso fazer, nesse ponto, é problematizarmos os usos que se fazem das palavras *exclusão* e *excluídos*.

Olhando-se sociológica e politicamente para a questão e tomando-se uma posição teórica mais radical, excluídos são aqueles que escapam a qualquer estatística do Estado, que escapam de atendimentos previdenciários e/ou de assistência, que são despejados de seus territórios para serem colocados em lugar algum, que aguardam em asilos o desfecho de suas vidas, que vivem em espaços onde a sua presença não implica mudança nem do espaço, nem das relações que nele se estabelecem; enfim, excluídos são todos aqueles que, pelo seu caráter de invisibilidade, não perturbam, não mobilizam, não alteram a rotina do mundo (Castel, 2007). Para resumir, se considerarmos de forma mais radical o termo *excluído*, estaremos nos referindo àqueles que não são capturados pelo sistema e serviços do Estado, embora estejam capturados pela governamentalidade do Estado. Não são capturados simplesmente porque são invisíveis. Invisíveis não porque não são vistos nas ruas, mas, por estarem capturados pela governamentalidade, não causam problemas, não geram ruídos, não perturbam a ordem estabelecida para a população.

Além desse sentido mais radical para a palavra *excluído*, há outros utilizados cotidianamente em diferentes esferas públicas. Trata-se de usos mais abrangentes e previstos em uma curva com gradientes diferenciados de normalidade. Tais gradientes, criados a partir do estabelecimento do normal, apontam o anormal e a necessidade de se falar de exclusão e, por decorrência, de inclusão.

Em grandes centros urbanos, a palavra *exclusão* está associada à expurgação. Trata-se de um tipo de exclusão que decorre dos despejos humanos de territórios habitados e não-autorizados. Despejos humanos feitos por prefeituras que, para *limparem* suas cidades do que é indesejado, expurgam as

pessoas sem que elas tenham para onde ir e nem mesmo condições mínimas de sobrevivência. O que é expurgação de pessoas de um determinado espaço acaba se transformando em exclusão em outros. “A descartabilidade torna-se uma ameaça, um risco à segurança e à ordem, mas, ao mesmo tempo, uma condição de possibilidade para que políticas neoliberais se consagrem como forma de organização social e econômica” (Lopes, 2006b, p.209).

Embora a exclusão por invisibilidade seja uma possibilidade cada vez mais remota - graças ao incremento das políticas públicas de inclusão -, permanece ainda uma situação de risco social. Isso é assim na medida em que as políticas públicas de inclusão – que, com suas bolsas assistenciais, acabam transformando os *excluídos invisíveis* em *excluídos anormais* – não garantem mudanças efetivas e permanentes para a população.

Norma – normação, normalização e políticas de assistência como política de inclusão

Como nos ensinaram Georges Canguilhem, Michel Foucault, François Ewald e vários outros, todos — normais e anormais — estão na norma, previstos pela norma, ao abrigo da norma. Toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, de ordenamento e de hierarquização. Como uma medida e um princípio de comparabilidade, a norma opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Prescritivamente, ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos. Ewald (1993, p. 86) explica que a norma opera como “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. Nas sociedades disciplinares, a norma é o que se estabelece primeiro; a partir dela, demarcam-se o normal e o anormal. Foucault (2008), na aula de 25 de janeiro de 1977 – 1978 do curso *Segurança, território, população*, afirma que nas técnicas disciplinares a operação se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização. Na aula, creio que com uma preocupação pedagógica, Foucault pergunta-se o que seria, no contexto da sociedade disciplinar, a normalização. Para estabelecer a distinção entre normação – ação típica de uma sociedade disciplinar – e normalização – ação típica de uma sociedade de seguridade –, o autor dá o exemplo da varíola e da variolização no século XVIII. Mostra que há taxas mais elevadas de mortalidade, de incidência da doença em alguns grupos que, por condições de vida e de faixa etária, ficam mais expostos à doença. Com esse cálculo, explicita que há índices de mortalidade que são normais para alguns grupos. Explicita também a necessidade de desmembrar as condições que delimitam a normalidade e que definem as normalidades mais desfavoráveis e desviantes em relação à distribuição normal.

Em um sistema inverso das disciplinas, é possível ter a identificação do normal e do anormal, bem como das diferentes curvas de normalidade. O que vamos denominar de operação de normalização vai consistir em "fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras [...]. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele [...]" (Foucault, 2008a, p. 83).

Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc.

Diferentemente das políticas de previdência, as políticas de assistência e de proteção social visam a atingir todos aqueles que necessitam de auxílio e que não fizeram contribuição prévia que garanta a provisão da sua proteção. Nesse caso, encontra-se um número significativo e crescente da população brasileira. Com vistas a controlar quem e quantos são, bem como onde estão os indivíduos que necessitam de assistência são mantidos sistemas de levantamento das condições de vida dessa parte da população. Diante da demanda histórica pela assistência e pela proteção do Estado, o governo de Lula, por exemplo, propôs criar novas formas de contabilizar essa população, ou seja, criar novos critérios para tal levantamento que sejam calcados em uma política *inovadora de inclusão*. Nessa política de assistência, lê-se:

> [...] uma visão social inovadora que traga consigo a dimensão ética em incluir "os invisíveis", os transformados em casos individuais, enquanto de fato são parte de uma situação social coletiva; as diferenças e os diferentes, as disparidades e desigualdades.
> - Uma visão social de proteção, o que supõe conhecer os riscos, as vulnerabilidades sociais a que estão sujeitos, bem como os recursos com que contam para enfrentar tais situações com menor dano pessoal e social possível. Isto supõe conhecer os riscos e as possibilidades de enfrentá-los.
> - Uma visão social capaz de captar as diferenças sociais, entendendo que as circunstâncias e os requisitos sociais circundantes do indivíduo e dele em sua família são determinantes para sua proteção e autonomia. Isto exige confrontar a leitura macro social com a leitura micro social.
> - Uma visão social capaz de entender que a população tem necessidades, mas também possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvidas. Assim, uma análise de situação não pode ser só das ausências, mas também das presenças *até mesmo como desejos em superar a situação atual*.

- Uma visão social capaz de identificar forças e não fragilidades que as diversas situações de vida possuam (Brasil, 2004).

Marcadamente, a inclusão aparece na política como determinante que orienta a própria necessidade de sua criação. Cabe-lhe abranger todos aqueles que a previdência deixa sem cobertura. Orientadas pela *pessoa,* pela *família* e pelas *circunstâncias que envolvem ambas* – a família e a pessoa –, as ações de assistência e proteção são feitas mediante o levantamento de cada indivíduo de uma população. As condições de vida de cada um precisam ser conhecidas e avaliadas para que os perigos que o cercam sejam medidos e sejam transformados em riscos calculáveis e, assim, sejam evitáveis. Relacionar cada pessoa às suas condições pressupõe, entre outras coisas, relacioná-la ao seu território. Sendo, no Brasil, o território municipal a menor esfera administrativa de governo, cada município torna-se uma unidade da política federal. Cada município é entendido como um parceiro no levantamento, no acompanhamento e no controle dos riscos sociais já anunciados, bem como na busca de outros parceiros em instituições não-governamentais, para que o projeto de assistência se efetive.

> [...] ao agir nas capilaridades dos territórios e se confrontar com a dinâmica do real, no campo das informações, essa política inaugura uma outra perspectiva de análise ao tornar visíveis aqueles setores da sociedade brasileira tradicionalmente tidos como invisíveis ou excluídos das estatísticas — população em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, indígenas, quilombolas, idosos, pessoas com deficiência (Brasil, 2004).

Na direção do reconhecimento da população a partir da instância municipal, demandam-se pesquisas para que seja possível mapear e seja possível conhecer as dinâmicas demográficas e socioeconômicas associadas aos processos, também dinâmicos, de in/exclusão social e de vulnerabilidade aos riscos pessoais e sociais apresentados em distintas regiões do país.

A vertente que se orienta pela família permite uma otimização do levantamento dos dados, pois possibilita o levantamento de cada núcleo domiciliar. Dentro de um núcleo familiar, um zela e vigia o outro, um contribui com o pouco que recebe para a manutenção do todo familiar. Tal distribuição de recursos permite, cada vez mais, uma espécie de presença-ausente de um tipo de Estado ocupado com as mudanças efetivas das condições de vida da população.

Conforme a Política de Assistência e Proteção Social,

> a nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social tem duplo efeito, em o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e outro, desenvolver capacidades para maior autonomia. Neste sentido ela é aliada ao desenvolvimento humano e social e não tuteladora ou assistencialista, ou ainda tão só provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais. O desenvolvimento depende também de capacidade de acesso, vale dizer da redistribuição, ou melhor, distribuição dos acessos a

> bens e recursos, isto implica em um incremento das capacidades de famílias e indivíduos (Brasil, 2004).

O incremento das capacidades de famílias e de indivíduos não leva, necessariamente, a uma virada radical de suas condições, mas dá as condições mínimas para que o Estado de assistência não se perpetue. Isso possibilita uma espécie de promoção de um Estado de seguridade por assistência a um Estado de seguridade por previdência. A seguridade por previdência é possível para aqueles que contribuem com o Estado através de seu trabalho. Não há necessidade de uma grande contribuição para o Estado, mas há necessidade de uma contribuição mínima constante que garanta os fluxos de mercado que rejam a vida humana. Manter o equilíbrio entre previdência e assistência é uma questão fundamental, desafiadora, e está na ordem da educação da população e na ordem da governamentalidade.

Foucault (2008b), nas descrições de acontecimentos que possibilitam dar visibilidade para as práticas do ordoliberalismo alemão, do neoliberalismo francês e do neoliberalismo norte-americano, permite-nos ver que, muito inspirada na terceira forma citada de neoliberalismo, nossa forma de governar preza pela pobreza absoluta e por um Estado assistencialista. Trata-se de um Estado que, cada vez mais, mantém a pobreza, sem necessariamente investir em mudanças políticas, em mudanças sociais e em mudanças econômicas que possam reverter, mesmo que minimamente, a situação de pobreza e de miséria da Nação.

Na regra do não ficar excluído do jogo, o custo do *imposto negativo* não é algo que conte para o aumento da crise econômica anunciada. Ele garante condições mínimas de consumo de uma parte da população e opera na motivação dos sujeitos, fazendo-os desejar trabalhar ao invés de manter-se sob uma mesma situação precária. O *imposto negativo*, comum no modelo de governar do neoliberalismo norte-americano, parece ser um investimento muito familiar para nós, brasileiros. Conforme os partidários de tal imposto negativo, a experiência mostra que os benefícios com o incentivo ao consumo coletivo são para os ricos, que já conseguem garantir, por conta própria, seu sustento e qualidade de vida. Conforme Foucault (2008b, p. 280),

> logo, se se quer ter uma proteção social eficaz sem incidência econômica negativa, há simplesmente substituir todos esses financiamentos globais, todos esses subsídios mais ou menos categoriais, por um subsídio que seria em espécie e proporcionaria recursos suplementares a quem, e somente a quem, a título definitivo ou a título provisório, não alcança um patamar suficiente.

Há uma fração da sociedade que se encontra ameaçada de exclusão do consumo (jogos de mercado). Nessa fração, estão os incluídos nas políticas de previdência (aqueles que são beneficiários de parcos recursos econômicos); mas, além desses, há *outros*. Essa categoria que chamo de *outros*, formada por miseráveis, em visível expansão em muitos países — com destaque para a América Latina —, ficaria, em princípio, descoberta pelas políticas de assistên-

cia. Dadas as condições alarmantes para um governo que pretende manter o país entre aqueles que possuem condições seguras de investimentos, a categoria *outros* torna-se ameaçadora. Somando-se aos dependentes da previdência, os miseráveis formam uma parte da população que, entre outras razões, por terem filhos em idade escolar, acabam recebendo bolsa-família, bolsa-escola e outros tipos de incentivos. Tais incentivos contribuem para que suas crianças sejam enviadas à escola, de modo a aumentar o número de incluídos no jogo do mercado; contribuem também para que, modificando-se sua condição econômica, sejam produzidas médias estatísticas mais promissoras. Considero que, no âmbito desta análise, não está na relação custo-benefício o fato de muitas pessoas sobreviverem com os recursos da bolsa-família, mas está no foco da análise o aumento da capacidade de consumo. A população de países que, como o Brasil, tentam integrar o bloco dos *países em desenvolvimento* (e nele permanecer) acaba pagando um preço social muito alto diante do benefício mínimo e sem perspectivas mais efetivas de mudança em relação às condições de vida que possuem.

No jornal *Zero Hora*, diário de grande circulação no Rio Grande do Sul, em reportagem especial editada no dia 1º de junho de 2008, a manchete *Lula contra a pobreza – Bolsa tudo* chama a atenção dos leitores. O programa de assistência do governo Lula previa o investimento de R$ 25,3 bilhões para famílias pobres; além disso, conforme a reportagem, o Planalto planejava financiar a compra de geladeiras e o cultivo de hortas. Na gênese desses investimentos, que os repórteres Carolina Bahia e Fábio Shaffner consideraram "o milagre da multiplicação dos programas sociais", está a "ânsia do Planalto em potencializar os dividendos sociais e políticos do aumento do consumo entre os pobres" (Bahia; Shaffner, 2008, p. 4).

As ações de assistência, iniciadas mais enfática e publicamente no Brasil pelo governo Fernando Henrique (1995 – 2002), ampliam-se consideravelmente no governo Lula. Tentando garantir que todo mês famílias pobres recebam em dia, o governo também tem garantido que o consumo aumente em nosso país. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicadas (IPEA), o programa de assistência e de proteção social é responsável por uma queda de 21% da desigualdade social no país (Bahia; Shaffner, 2008). Porém, o aumento dos recursos para bolsas distribuídas tem gerado preocupação em analistas econômicos, devido ao pouco ou quase nada de investimentos para uma reversão econômica estrutural da situação, em médio ou em longo prazo. Mesmo que mais de duas mil famílias já tenham saído da condição de bolsistas, as demandas por fiscalização - para conferir se as condições do contrato assumido entre governo e famílias são cumpridas - acabam gerando altos custos.

Em 2008, conforme reportagem do jornal *Zero Hora*, a *bolsa-família* beneficia famílias que vivem em condições de pobreza extrema e que ganham até R$ 120,00 *per capita*. Os investimentos que estavam previstos para 2008 para tais famílias alcançavam o montante de R$ 10,36 bilhões. O *auxílio-gás*, que beneficia famílias que possuem renda mensal per capita de até meio salário mínimo,

teve seu investimento em 2008 contabilizado no orçamento da bolsa-família. Já a *bolsa-formação* beneficia policiais militares e policiais civis, agentes penitenciários e bombeiros cujos salários vão até R$ 1,4 mil mensais; desde que participem dos cursos do Ministério da Justiça, eles têm direito a um auxílio financeiro. O total de investimentos para 2008 depende da demanda; mas, até junho, data da reportagem do jornal *Zero Hora*, já havia 200 mil pessoas beneficiadas em todo o País. A *bolsa-atleta* beneficia atletas de alto rendimento esportivo que não conseguem patrocínio. Esse programa previa um total de 16 milhões para o ano de 2008; com tal recurso, imagina-se atingir seis mil atletas. O *Projovem* incentiva a conclusão do ensino fundamental e a realização de cursos de formação profissional para jovens entre 18 e 29 anos completos. Esse programa tem o objetivo de atender 510 mil jovens, e o investimento foi de R$ 669 milhões em 2008. O *Mulheres da Paz* destina-se a promover a aproximação de jovens que vivem em regiões violentas, de modo a trazê-los para programas sociais do governo. As líderes feministas do Mulheres da Paz já atingiram 5,3 mil jovens; em 2008, o investimento desse programa foi da ordem de R$ 4,6 milhões. Para finalizar a lista dos programas e das bolsas de assistência, cito mais um: *Brasil Alfabetizado*. Nessa bolsa, os professores recebem incentivos para ministrarem aulas, fora do seu horário de trabalho, para alunos analfabetos. Incorporados ao Brasil Alfabetizado, além dos recursos investidos na bolsa do professor, estão os recursos que o governo paga para que sejam disponibilizados materiais didáticos, merenda, transporte escolar, supervisão de aulas e aquisição de óculos para os alunos que necessitarem. Cada coordenadora de grupo de 15 professores recebe de R$ 200,00 a RS 300,00 mensais. Na contabilidade apresentada pelo jornal *Zero Hora* de 1º de junho, foram beneficiados, em 2007, cerca de um milhão de alunos; não foram divulgados os investimentos de 2008.

Diante da profusão de bolsas e de auxílios a partir dessa Política de Assistência, não se pode negar que muitas pessoas e suas famílias foram beneficiadas e passaram a ter condições diferenciadas de vida; além disso, pelas possibilidades de formação educacional mínima e pelas possibilidades de formação profissional que tiveram, conseguiram disputar novas posições no mercado de trabalho. Além de *estarem satisfeitas* com os parcos recursos que possuem, essas pessoas também entram na lógica do consumo, fazendo girar as engrenagens de um mercado local que passa a se sustentar, sustentando outras partes de uma rede de consumo. Embora tais engrenagens de consumo estejam se movimentando e as famílias estejam mantendo a sua economia, se não forem geradas políticas mais efetivas para minimizar os custos das políticas de assistência, nada nos garante que se consiga manter tais incluídos nas redes de consumo.

A parcela considerável de brasileiros que hoje vive com *ajuda* do governo, bem como os demais contabilizados pelas médias estatísticas que conseguem prover seu próprio sustento, sem estarem vinculados a tipos específicos de *investimentos* governamentais, é subjetivada por tecnologias que fazem todos assujeitados a um tipo de Estado. Embora Foucault tenha se ocupado

longamente com o poder, ele mesmo voltou-se para a descrição e para a análise das tecnologias pelas quais cada um governa a si mesmo e se constitui como sujeito. Levando adiante tal entendimento, Lazzarato (2006, p.251), ao escrever sobre o vivo, a resistência e o poder, afirma que os estados de dominação "caracterizam-se pelo fato de que a relação estratégica se estabiliza nas instituições que limitam, congelam e bloqueiam a mobilidade, a reversibilidade e a instabilidade da ação sobre uma outra ação". Gerar o desejo de consumo naqueles para quem o Estado provê assistência, é parte do jogo econômico e de mercado e condição para que os beneficiados se sintam com vontade de permanecer no jogo. Tais beneficiados têm liberdade para mudarem sua condição; têm também mobilidade para saírem das posições, das identidades e das funções que ocupam; e têm, até mesmo, condições de permanecerem na situação de assistidos.

Não se tem nenhuma garantia de que as tecnologias que operam sobre a população (entendida como unidade política maior), sobre os públicos (entendidos como "massa dispersa em que a influência das mentes, umas sobre as outras, se torna uma ação a distância" (Lazzarato, 2006, p. 75) e sobre os indivíduos em particular deem os resultados esperados pelo Estado. Em outras palavras, o deslocamento de uma condição de assistência para uma condição de contribuição ativa do sujeito não está dado naturalmente. O Estado tem de lançar mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o próprio mercado, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado.

Lazzarato (2006) possibilita-nos pensar que as técnicas de governamento que organizam os estados de dominação não são as únicas possíveis de serem articuladas e engendradas. Na visão do autor, podem existir técnicas de governamento que esboçam linhas transversais às relações estratégicas e aos estados de dominação. Se é ilusório crer que possam existir relações sociais sem relações de poder, não se pode da mesma forma acreditar que os estados de dominação sejam inevitáveis. É tudo uma questão de técnicas, se vemos técnicas como construções coletivas (Lazzarato, 2006, p. 253).

Na Contemporaneidade, um dos desafios é o de manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação. O desafio parece estar na redução das distâncias e do tempo, bem como na otimização da vida. Na otimização da vida, estão as condições do fortalecimento do *Homo oeconomicus* e sua relação direta com um tipo de Estado neoliberal.

Conforme escreve Foucault (2008b), o *Homo oeconomicus* é um homem eminentemente governável. Se é governável, significa que está articulado à lei. Dele se esperam outras ações sobre o meio; esperam-se ações capazes de autocondução e de autogestão. Ao se dirigir (a si próprio) e estando imerso nas redes que o constituíram, tenderá a agir da mesma maneira sobre as condutas e

os desejos dos outros. Tais condutas serão sempre legítimas para o próprio Estado que as criou, que as possibilitou e que as inventou. A competição instaurada entre indivíduos formados nessa ordem estruturante é uma das estratégias para que a dispersão não ocorra e para que o perigo da multiplicidade seja transformado em risco controlável. Ao mesmo tempo em que a multiplicidade se torna uma estratégia interessante para que o neoliberalismo possa se firmar como forma de organização e de distribuição de recursos e de formas de vida, ela também se constitui como uma ameaça à governamentalidade de um tipo de Estado.

A multiplicidade toma formas e proporções distintas, adentra movimentos e é desejada por aqueles tidos como em situação de risco por estarem em posições distintas e ameaçadoras dentro de uma curva de normalidade. Dentro e fora não são posições que expressem as condições da inclusão e da exclusão se consideramos o conceito de normalização desenvolvido anteriormente. A questão parece estar na produtividade da multiplicidade para os Estados que partilham formas de vida engendradas em princípios globalizados.

Para finalizar: a inclusão como imperativo de um Estado neoliberal

Histórica e institucionalmente no cruzamento, na definição e na distinção entre normação e normalização, podemos ver deslocamentos de práticas de reclusão que marcaram o século XVIII. A reclusão era uma prática que visava à limpeza pela exclusão daqueles apontados como indesejados. Tratava-se de uma reclusão excludente (Foucault, 1996). No século XIX, a reclusão passa a ser matizada pelas práticas de inclusão. Uma espécie de reclusão-includente pode ser vista nas muitas ações de normalização daqueles indesejados. A reclusão-includente e normalizadora tem por função, conforme Foucault (1996, p. 114), "ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores". Para ele, há uma oposição entre as práticas de reclusão até meados do século XVIII e as práticas de inclusão a partir daí até o século XIX; acrescento que parece existir também uma oposição entre as práticas de inclusão do século XIX e as práticas de integração e de inclusão do século XX e início do século XXI. A oposição está na concepção de sequestro do tempo e da vida dos indivíduos pelas instituições ligadas, não diretamente e/ou explicitamente, ao Estado. "No século XIX aparece algo novo e muito mais brando e rico, uma série de instituições — escolas, fábricas, etc. — de que é difícil dizer se são francamente estatais ou extra-estatais, se fazem parte ou não do aparelho do Estado" (Foucault, 1996, p. 115). O abrandamento da presença do Estado não significa seu enfraquecimento; ao contrário, significa a sua presença em cada prática institucionalizada ou não. Em cada sujeito, está o Estado; não há como fugir à sua captura, cada vez mais sutil e eficiente. É possível afirmar que, desde o século XX, além da captura sutil e eficiente do

Estado, vivemos a sua articulação produtiva com o mercado, cada vez mais agressivo e criativo.

Foucault (1996) afirma que, mais do que instituições estatais ou não, há uma rede de sequestro que opera intraestatalmente. As funções do aparelho de Estado passam por toda e qualquer instituição em que nos encontramos fixados ou aprisionados como sujeitos morais ou econômicos.

> Assim, o que acontece é a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica. Em termos macroeconômicos — para citar um exemplo —, isso se apresenta com duas faces: ou se privatizam as atividades estatais (lucrativas), ou se submetem as atividades (não-lucrativas) à lógica empresarial. É por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades "essenciais", como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes) (Veiga-Neto, 2000, p. 198).

O provimento, por parte do Estado, das condições de saúde e de educação, bem como o provimento das condições de consumo, não estão na contramão das políticas de mercado. Tais provimentos funcionam como condições de possibilidade para o estabelecimento, geração e sustentabilidade do mercado. Se cabe ao Estado prover condições mínimas de vida — conforme foi discutido no decorrer deste texto —, cabe ao mercado lançar produtos acessíveis para todos. Condições de vida e de consumo associam-se hoje de forma indissolúvel e estão cada vez mais sob a tutela do Estado. Um bom exemplo disso encontra-se na recente recomendação do governo brasileiro no sentido de que, diante da recente crise financeira internacional, todos praticassem o *consumo responsável*, isso é, que todos deveriam consumir, desde que dentro de suas respectivas posses.

Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de *status* dentro de relações de consumo — uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta —, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceira com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. Afinal, no jogo do mercado, o *Homo oeconomicus* e a sociedade civil formam parte de um mesmo conjunto de tecnologias da governamentalidade. (Foucault, 2008b).

Recebido em abril de 2009 e aprovado em julho de 2009.

Notas

1 Conceito trabalhado ao final deste texto.

2 As técnicas biopolíticas são direcionadas à vida de todos e de cada um. Objetivam regular a vida ameaçada pela doença, pelo desemprego, pela miséria, pela velhice, pela deficiência.

3 Refiro-me à crise não como uma situação passageira, como algo exclusivo do nosso presente, mas como uma situação permanente, uma forma de estar e de se relacionar no mundo que é a própria Modernidade (Bauman, 2001; Veiga-Neto, 1995).

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAHIA, Carolina; SCHAFFNER, Fábio. Bolsa-tudo. Lula contra a pobreza. **Zero Hora**. Porto Alegre, 01 jun. 2008. Disponível em:<http://www.clicrbs.com.br/zerohora/>. Acesso em: 01 jun. 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília. Setembro 2004. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/usr/File/2006/imprensa/pnas_final.pdf> Acesso em: 15 set. 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela. **Desigualdade e a questão social.** 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007. P. 17-50.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o Direito.** Lisboa: Veja, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de janeiro: NAU, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

LAZZARATO, Maurício. **As revoluções do capitalismo.** A política no império. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). **A invenção da surdez II.** Espaços e tempos de aprendizagem na educação de Surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006a. P. 27-46.

LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo. (Orgs). **Sobre filosofia e educação:** racionalidade e tolerância. Passo Fundo: UPF, 2006b. P. 207-218.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: Há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org). **Crítica pós-estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina,1995. P. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Org). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. P.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade,** v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007.

Maura Corcini Lopes é graduada e especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
E-mail: maurac@terra.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):171-186
mai/ago 2009

Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo

Sylvio de Sousa Gadelha Costa

RESUMO - Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Trabalhando no horizonte do estabelecimento de virtuais conexões entre governamentalidade neoliberal e educação, o presente artigo busca problematizar a propagação, os desdobramentos e os efeitos da teoria do capital Humano (Escola de Chicago) no campo educacional, através do que chamamos de *cultura do empreendedorismo*. Por outro lado, procura salientar como essa *cultura do empreendedorismo* está diretamente relacionada a uma redução e a um empobrecimento de nossas relações de sociabilidade e dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: **Foucault. Governamentalidade neoliberal. Capital humano. Empreendedorismo. Educação.**

ABSTRACT - Neoliberal Governmentality, Theory of Human Capital and Entrepreneurship. Inspired by Michel Foucault's thoughts and working in the perspective of the establishment of virtual connections between neoliberal *governmentality* and education, this article seeks to question the propagation, the enfoldments, and the effects of the theory of the Human Capital (Chicago School) in the educational field, through what is called "culture of entrepreneurship". On the other hand, it intends to emphasize how this "culture of entrepreneurship" is directly related to a reduction and an impoverishment of our relations of sociability as well as the processes of teaching and learning.

Keywords: **Foucault. Neoliberal governmentality. Human capital. Entrepreneurship. Education.**

No prefácio ao livro *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa,* publicado em 1969, Theodore Schultz, famoso economista da Escola de Chicago e agraciado com o Nobel de economia em 1979, afirmava: "Uma classe particular de capital humano, consistente do 'capital configurado na criança', pode ser a chave de uma teoria econômica da população" (Schultz, 1973, p. 9) Tomemos três elementos dessa afirmação: em primeiro lugar, a ideia de *capital humano*; em segundo, a de sua configuração na criança; em terceiro, por fim, a ideia de que essa configuração pode constituir a chave de uma teoria econômica da população. Esses três elementos nos remetem a algumas questões caras a Michel Foucault, questões essas relacionadas à biopolítica, à governamentalidade neoliberal, bem como às relações entre ambas. Eles nos parecem importantes, além disso, porque fornecem pistas para pensarmos as condições de possibilidade da educação em nosso presente e algumas das virtuais funções estratégicas que a mesma pode vir a exercer em nossa contemporaneidade. E isso, por exemplo, conforme a maneira como a educação é agenciada a biopolíticas e a uma determinada forma de governamentalidade neoliberal, a saber: aquela que se instituiu nos Estados Unidos da América, desde o início da década de 1960, particularmente sob influência das análises econômicas empreendidas pela Escola de Chicago, e que teve na teoria do Capital Humano uma de suas expressões mais pungentes. Tentarei mostrar, seguindo esse fio, e abordando essa teoria, como determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos-microempresas* - empreendedores. Em segundo lugar, defenderei a ideia de que tal processo pode ser exemplarmente visto na construção e na insidiosa propagação do que designo, muito provisoriamente, por *cultura do empreendedorismo*. Após explicar o que vem a ser isso, direciono minha atenção para alguns dos efeitos dessa cultura do empreendedorismo no campo educacional.

Sobre a governamentalidade neoliberal norte-americana

As últimas formulações mais ou menos sistemáticas de Foucault acerca da biopolítica são desenvolvidas, respectivamente, em *Segurança, território, população* e em *Nascimento da biopolítica*, dois cursos proferidos no *Collège de France*, entre 1977 e 1979. Em linhas gerais, no primeiro desses cursos (1977-1978), Foucault inclina-se a ampliar a compreensão da biopolítica, reinscrevendo-a numa questão mais ampla, a da arte de governar; mais exatamente, reinscrevendo-a no que ele designou de *governamentalidade*. No segundo curso (1978-1979), por sua vez, dando prosseguimento ao exame da questão da governamentalidade, Foucault a aborda à luz de dois temas: de um lado, o tema

do liberalismo, tomado não como ideologia, ou como representação social, senão como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa Razão de Estado; de outro, o tema do neoliberalismo, sobretudo em suas versões alemã e norte-americana. Em termos gerais, por governamentalidade, Foucault entende o seguinte:

> [...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de 'governo' sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade', creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado'. (Foucault, 2008a, p. 143-144).

À semelhança do neoliberalismo alemão (*ordoliberalismo*), o neoliberalismo norte-americano desenvolveu-se num contexto de confronto a três fatores: ao New Deal (e, portanto à política keynesiana), ao que Foucault chama de "pactos sociais de guerra" e ao crescimento da administração federal por intermédio de programas econômicos e sociais. Todavia, à diferença do modelo neoliberal alemão, que, preocupado em expurgar o Estado nazista, necessitava, a um só tempo, construir e legitimar (um novo) Estado - dessa vez através da liberdade econômica -, o neoliberalismo norte-americano não visava a nenhum desses dois propósitos. E isso porque, desde sua constituição como nação independente, os EUA fizeram uso de princípios liberais, de reivindicações essencialmente econômicas, para fundar e legitimar seu próprio Estado. Por outro lado, desde o século XIX, o debate político que singulariza a tradição estadunidense, em vez de centrar-se, como na Europa, em torno de questões concernentes à independência e à unidade das nações, ou ao Estado de direito, sempre teve em seu âmago o liberalismo. Por fim, uma última diferença entre o tipo de neoliberalismo que se desenvolveu nos EUA e aquele que se constituiu na Alemanha (e na Europa), deve-se ao fato de que, enquanto no primeiro o liberalismo perfaz *toda uma maneira de ser e de pensar*, uma espécie de *reivindicação global*, partilhada tanto à direita quanto à esquerda, no segundo, por sua vez, ele aparece mais como uma espécie de opção, como uma alternativa "formada e formulada pelos governantes ou no meio governamental" (Foucault, 2008b, p. 301). Em suma, no primeiro caso, tem-se o liberalismo como uma "relação" entre governantes e governados, ao passo que no segundo tem-se uma (opção, alternativa) técnica dos governantes em relação aos governados.

As problematizações de Foucault sobre essa forma de neoliberalismo privilegiam dois mistos de *métodos de análise* e *tipos de programação*, a saber: a teoria do Capital Humano e o programa de análise da criminalidade e da delinquência. Para o que interessa a esse artigo, concentrar-me-ei apenas no primeiro desses mistos.

No início dos anos 1960, o neoliberalismo norte-americano toma por base a economia de mercado, bem como certas análises econômicas empreendidas tendo em vista a compreensão de seu funcionamento e de sua dinâmica, com o intuito de explicar relações e/ou fenômenos sociais não considerados, pelo menos em princípio, como genuinamente econômicos (ou seja, como costumeiramente relacionados às relações de mercado). Nesse sentido, temos duas novidades importantes nesse novo tipo de economia política: em primeiro lugar, observa-se um deslocamento mediante o qual o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.; em segundo, além de o mercado funcionar como chave de decifração (*princípio de inteligibilidade*) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do 'ser' social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo.

A Escola de Chicago e a teoria do Capital Humano

Esse duplo movimento pode ser exemplarmente demonstrado pelas diferenças existentes entre as análises típicas do liberalismo clássico e aquelas promovidas pela chamada Escola de Chicago. Originalmente, o termo *Escola de Chicago* surgiu na década de 1950, aludindo às idéias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana[1]. Um dos principais desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago, particularmente pela influência dos trabalhos de Schultz e de Stigler, consiste na teoria do Capital Humano. Vejamos, então, o que é capital humano para essa teoria, como, e em que termos, ela propõe sua gestão, e em que sentido ele é crucial à instituição de um

novo espírito do capitalismo. Para o sociólogo Oswaldo Lopez-Ruiz, autor de um instigante e precioso livro, *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais* (2007), a noção de capital humano refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que:

> [...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o "humano", um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (Lopes-Ruiz, 2007, p. 18).

A conversão desse conjunto de capacidades e destrezas em valor de troca, segundo Harry Gordon Johnson, outro simpatizante dessa teoria, torna-se mais clara ao se tomar por referência uma transformação no que se entendia por trabalho, no âmbito da teoria econômica. Nas palavras de Johnson:

> na Inglaterra da revolução Industrial, como nos países subdesenvolvidos hoje, o trabalho podia razoavelmente ser concebido como, predominantemente, a aplicação da força bruta, com a qual os trabalhadores individuais [...] eram dotados de forma aproximadamente igual, assim como o eram também de alguma capacidade de decisão de tipo mais ou menos trivial. Porém, numa sociedade industrial em evolução tanto a provisão de forças quanto a tomada de decisões elementares são crescentemente assumidas pela maquinaria, enquanto *o que o trabalhador leva para o seu serviço são o conhecimento e as habilidades* requeridas para utilizar a maquinaria de forma efetiva. Seu conhecimento e habilidades são, por sua vez, *o produto de um investimento de capital feito em sua educação*, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para seu trabalho em particular; um investimento de capital que é variavelmente financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador. *Deste modo, o trabalhador é ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital* (Johnson apud Lopez-Ruiz, 2007, p. 195 - grifos de López-Ruiz).

Pois bem, dentre as diferenças existentes entre as análises típicas do liberalismo clássico e aquelas promovidas pela Escola de Chicago, Foucault aponta uma "mutação epistemológica essencial" promovida por essa versão do neoliberalismo norte-americano, que remete justamente ao modo como ela buscou, com suas análises, reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica. Ao assim proceder, segundo Foucault, a Escola de Chicago mudou o que se entendia, desde Adam Smith, como sendo "[...] o objeto, o domínio de objetos, o campo de referência geral da análise econômica" (Foucault, 2008b, p. 306).

Nesse sentido, esta já não deveria se concentrar, como dantes, no estudo dos mecanismos de produção, de troca e dos fatos de consumo no interior de determinada estrutura social, assim como tampouco deveria tratar o trabalho em termos abstratos, tal como, por exemplo, Marx o havia feito[2]. Mas, para os teóricos neoliberais da Escola de Chicago, se o trabalho aparece como uma abstração, isso não se deve em absoluto à mecânica e/ou à lógica do capitalismo, como queria Marx, senão a equívocos da teoria econômica clássica. Com efeito, ao tentar dar conta do trabalho em sua especificação concreta e em suas modulações qualitativas, a economia clássica cometeu equívocos que "precipitaram sobre o trabalho toda uma filosofia, toda uma antropologia, toda uma política de que Marx é precisamente o representante" (Foucault, 2008b, p. 305) No que, então, para esses teóricos neoliberais, deveria consistir a análise econômica? Foucault responde a essa indagação em dois trechos de *Nascimento da Biopolítica*:

> [...] no estudo da natureza e das conseqüências do que chamam de opções substituíveis, isto é, o estudo e a análise da maneira como são alocados recursos raros a fins que são concorrentes, isto é, para fins que são alternativos, que não podem se superpor uns aos outros (Foucault, 2008b, p. 306).
>
> O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. A economia não é mais, portanto, a análise de processos, é a análise de uma atividade. Não já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos (Foucault, 2008b, p. 307).

O que isso quer dizer, efetivamente? Quer dizer, sobretudo, que o que importa a esses teóricos da economia é uma análise da *relação custo/benefício*, mas tal como esta é pensada e conduzida do ponto de vista daquele que trabalha, isto é, a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe. Ocorre que, sob essa perspectiva, diz Foucault, é o próprio estatuto do trabalho e desse *homo oeconomicus* que se transformam, haja vista que passam a comportar a um só tempo um capital e uma renda: "decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma *máquina*. E por outro lado é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários" (Foucault, 2008b, p. 308).

Nesses termos, a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, ou melhor, a racionalidade interna que o anima. Trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce. Por outro lado, sob a perspectiva dos economistas da

Escola de Chicago, já não faria muito sentido pensar o indivíduo e o capital como exteriores um ao outro – por exemplo, quando se diz que alguém, um banqueiro ou um executivo de uma grande transnacional, é representante do capital; ou, inversamente, quando se diz que alguém, um operário, um professor ou um programador na área de informática, é objeto de exploração do capital. Pois, sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. Como bem assinala Laymert Garcia dos Santos: "Desse modo, assim como a unidade de base da economia é a empresa, também a unidade de base da sociedade não é mais o indivíduo, mas o trabalhador-empresa." (Santos, 2007, p. 18). O indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo-microempresa: *Você S/A*. E é justamente por isso que a economia, desde então, já não mais se resume à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediantes os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano.

Nesse sentido, as pesquisas e as análises da Escola de Chicago desenvolvem-se em torno de questões, tais como: "como se produz e se acumula o chamado *capital humano*? De que ele se compõe? Quais são seus elementos inatos ou hereditários? Como ele pode ser adquirido por meio de políticas educacionais?" (Fonseca, 2007, p. 160). Com efeito, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparece aqui como elemento estratégico a ser investido por essa nova modalidade de governamentalidade, haja vista, segundo Antonio Catani, que elas não só funcionam como fatores que garantiriam o aumento de produtividade, mas também "acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para empresas e, também, para os trabalhadores" (Catani, 2002). Em suma, a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida.

Mas, então, sob esse novo espírito do capitalismo, que nova forma de governamentalidade é engendrada? Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma

governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda etc[3]. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência.

Nesse ponto, como bem assinala Laymert G. dos Santos (2007), analisando a importância das obras de Weber, de Sombart e de Schumpeter na escrita de uma história política, cultural e econômica da ética social da empresa, bem como estimando sua influência sobre os representantes da Escola de Chicago, Foucault aborda o que seria a constituição da ética (em sua *dimensão* e em seu *sentido*) de que essa Escola se faz portadora. Ao avaliar o "deslocamento conceitual-valorativo" operado pela Escola de Chicago, por meio do qual o investimento é acentuado, em detrimento do consumo, ele se questiona sobre até que ponto esse deslocamento seria realmente tão crucial para que se tomasse o mercado como princípio de regulação social:

> Ora, em relação a essa sociedade que se tornou, portanto, agora, o próprio objeto da intervenção governamental, da prática governamental, o que o governo sociológico quer fazer? Ele quer fazer, é claro, que o mercado seja possível. Tem de ser possível se se quiser que desempenhe seu papel de regulador geral, de princípio de racionalidade política. Mas o que isso quer dizer: introduzir a regulação do mercado como princípio regulador da sociedade? Quererá dizer a instauração de uma sociedade mercantil, isto é, de uma sociedade de mercadorias, de consumo, na qual o valor de troca constituiria, ao mesmo tempo, a medida e o critério geral dos elementos, o princípio de comunicação dos indivíduos entre si, o princípio de circulação das coisas? [...] Não creio. Não é a sociedade mercantil que está em jogo nessa nova arte de governar. [...] A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de

> supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (Foucault, 2008b, p. 200-201).

A posição de Foucault em relação ao que está em jogo nesse "deslocamento conceitual-valorativo" - deslocamento esse que, teoricamente, permitiria fazer do mercado um regulador social geral, e/ou o princípio, por excelência, de uma nova racionalidade política - ao apostar que o essencial do mesmo reside na instituição de uma dinâmica concorrencial, mostra-se uma posição singular, na medida em que se afasta de interpretações correntes, as quais, diversamente, tendem a colocar em evidência uma sociedade de massa ou de consumo (de mercadorias) e, nesse sentido, uma sociedade do espetáculo, dos simulacros etc.[4] De qualquer modo, a instituição e a disseminação dessa dinâmica concorrencial não seriam possíveis sem que o pêndulo tenha se inclinado estrategicamente para o lado do investimento, e não para o lado do consumo, mesmo que isso não deva ser tomado em termos absolutos. Assim, para Foucault, sem que se desconsidere o fato de que aquilo que, antes, os indivíduos tomavam como despesas, como custos, tenha se convertido em investimentos, no limite, o que está em jogo nessa forma de governamentalidade neoliberal norte-americana é a pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, mediante sua inscrição em relações de tipo *concorrencial*.

Efeitos/desdobramentos no campo da Educação: *cultura do empreendedorismo*

Passo a avaliar, agora, alguns dos desdobramentos-efeitos dessa forma de governamentalidade neoliberal nos domínios da educação. A primeira idéia que pretendo desenvolver aqui me foi sugerida por Oswaldo Lopez-Ruiz (2007): é a de que a teoria do Capital Humano dá ensejo a que se constitua, no âmbito empresarial, daí disseminando-se depois para as searas sócio-culturais, assistenciais e para aquelas propriamente educativas, uma espécie de cultura do empreendedorismo. Inicialmente, para falar disso no que respeita aos domínios empresariais, vou seguir de perto a análise de Lopez-Ruiz. O que faz esse sociólogo? Com o intuito de melhor compreender como as noções de capital humano e de empreendedorismo terminaram por se instituir como valores sociais normativos, ele desenvolveu uma brilhante pesquisa sobre o *ethos* dos executivos das transnacionais. Numa palavra: ele toma o *ethos* desses executivos (*ethos* empresarial) como analisador no novo espírito do capitalismo. Embora sua análise tenha por base a obra de Max Weber, é curioso como ela o leva a convergir, em vários pontos significativos, com os achados das investigações de Foucault. O essencial do trabalho de López-Ruiz é resumido por Laymert G. dos Santos nos seguintes termos:

> Osvaldo tenta compreender, através da reformulação neoliberal da economia política, como o espírito do capitalismo mudou e *gerou um repertório de explicação da realidade* que toma a figura do executivo como matriz de uma conduta a ser disseminada pela sociedade inteira, e fundada não na satisfação do desejo, mas no investimento constante e exclusivo da vontade na produção da riqueza abstrata. Nesse sentido, o novo espírito do capitalismo não só prolonga e intensifica a obrigação do homem moderno de dedicar sua vida ao ganho, tal como apontada por Weber. Para além dela, e de modo muito mais radical, o homem contemporâneo tem de reduzir todos os seus atributos à dimensão do interesse e incorporar a lógica do capital como se ela fosse, mais do que a razão de sua existência, o fundamento último da própria vida humana em sociedade. Assim, a busca do ganho é mais do que uma obrigação – tornou-se um imperativo vital. A ambigüidade da economia política contemporânea é que ela precisa suscitar essa força da vontade, estimulá-la, privilegiá-la e, ao mesmo tempo, domá-la. Como se o novo espírito do capitalismo exigisse a mobilização, em seu favor, da potência de individuação de cada um (Santos, 2007, p. 13-14).

Ora, essa exigência do novo capitalismo de mobilizar, em seu favor, a potência de individuação de cada um, não é outra coisa senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de governamentalidade neoliberal. Todavia, López-Ruiz ainda fala em algo como "o humano", em algo como atributos humanos, como um *être-la*; ou melhor, ao se reportar à noção de capital humano, ele nos dá a impressão de ainda se manter nos marcos de uma concepção essencialista, naturalista, identitária da subjetividade. Ao passo que Foucault, por seu turno, remete a mesma noção à produção, ou seja, a processos e a políticas de subjetivação, ou ainda, e mais precisamente, a uma determinada forma de governo (e, portanto, de individualização) que é a da governamentalidade neoliberal. É por isso que, para Foucault, em termos genealógicos, não se trata de um mesmo objeto - "O Homem" -, individuado de duas maneiras diferentes, senão de duas individuações diferenciais: ao passo que a primeira, moderna, objetivou um sujeito de direitos, que é também um sujeito "psi", a segunda, contemporânea, por seu turno, vem objetivando algo distinto, um "indivíduo-micro-empresa". Numa palavra, "o humano" de que fala López-Ruiz apresenta-se, em Foucault, como aquilo em relação ao qual estamos em vias de diferir, em proveito de outra coisa que, provisoriamente, estou aqui designando por indivíduo-microempresa. Um indivíduo estranho, ainda mal-esboçado, cujo corpo, por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós-orgânico, pós-humano; por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo *Eu*, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão somente, constituídos por uma normatividade *médico-psi*, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial.

De todo modo, os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema

de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como micro-empresas num mercado cada vez mais competitivo. O novo empreendedor já não pode mais ser caracterizado com um passivo na contabilidade das grandes empresas e corporações; na verdade, há quem diga ele já não é mais nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe na empresa em que trabalha o seu capital humano.[5]

É nesse sentido que se tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. Migrando do mercado - das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais (*ethos* empresarial) - para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não-governamentais: "[...] a inserção do empreendedorismo no currículo escolar visa, em primeiro lugar, a disseminar a *cultura empreendedora*, a importância do empreendedor na escola, promovendo sua integração no desenvolvimento de projetos conjuntos" (Acúrcio; Andrade, 2005, p. 13)[6]. A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria *decisivo* e *bom* não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Não seria exagerado dizer, nesses termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panacéia para os males do país e do mundo:

> em momentos históricos cuja organização social é marcada por problemas como o desemprego, a má distribuição de renda, a desigualdade de oportunidades e a violência, *investir no empreendedorismo parece ser a melhor solução*. Mais que um programa social, isso significa *uma visão de mundo e de vida, um compromisso político de todo cidadão com a nação e o planeta*. As instituições educacionais podem colaborar na solução dessas dificuldades socioeconômicas, preparando pessoas para empreender, gerar empregos, criar riquezas para o país. Precisamos de um povo participativo, sensível e produtivo, capaz de utilizar suas potencialidades e exercer suas atribuições com plenitude profissional, com atitude ética e empreendedora, para assumir os riscos de sugerir caminhos que beneficiem a todos (Acúrcio; Andrade, 2005, p. 12 - grifos meus).

Além de fazer do empreendedorismo *uma visão de mundo*, uma maneira de ser, a cultura do empreendedorismo funciona de modo a fragmentar os indivídu-

os em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma. Numa pedagogia empreendedora, afirma Fernando Dolabela, "o empreendedor é alguém que aprende sozinho" (Dolabela, 1999, p. 24). A iniciativa individual e o processo de *aprender a aprender* são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação. Tendo em vista uma sociedade e uma economia do conhecimento, embora se fale muito em parceria, em colaboração, em espírito de equipe, em estar e trabalhar com 'o time' - *team leader* -, pelo menos no mundo corporativo, afirma Lopez-Ruiz, o que se tem observado é que o vínculo entre o indivíduo e a empresa é melhor definido pelo *ensemble individualism*: "este tipo de configuração permite que cada indivíduo, cada capitalista em relação de dependência, gerencie seu próprio *business* dentro da corporação: 'seu projeto', para o qual, conforme a necessidades do momento, vai se associar com outras pessoas nos efêmeros *teams*" (Lopez-Ruiz, 2007, p. 243). Isso concorre para tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais frios, haja vista que implicam investimentos. Por isso mesmo, essas mônadas investidoras também parecem cada vez menos capazes de se agenciarem entre si em torno da invenção de novos modos de vida, e de intervenção em favor de novos modos de existencialização e de sensibilidade, que não aqueles apregoados pelo mercado, de tão inseguras que estão (e/ou desprotegidas, no caso do desemprego), ou porque se rivalizam como concorrentes (vendo-se obrigadas a uma permanente assunção de riscos e a se responsabilizarem sozinhas pelos mesmos), ou ainda por estarem entorpecidas por processos e políticas de subjetivação que as serializam e homogeneízam, levando-as à passividade política e mesmo ao adoecimento psíquico.[7] Meses atrás, após uma palestra que proferi a pais de alunos num dos mais conceituados colégios de uma capital brasileira, duas psicólogas da equipe técnica do mesmo me relataram casos recentes em que, mesmo trabalhando em grupo, alguns alunos sonegavam aos seus colegas informações relevantes para o trabalho a ser realizado conjuntamente ou relevantes para o aprendizado de todos, e isso, por outro lado, sem que fizessem a menor cerimônia em pedir ajuda a seus pares sempre que lhes fosse conveniente e vantajoso.

Creio que a teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, por outro lado, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das *competências* - na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (*aprender a aprender*), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo. Para Dolz e Ollagnier (2004), a noção de *competências* inseriu-se no "*hit parade* das apelações pedagógicas", a despeito das incertezas que cercam sua definição, dos fenômenos a que ela se refere e de seus eventuais usos no campo educacional[8]. Em meu entender, o desafio, aqui, seria o de desenvolver pesquisas (arqueogenealógicas) que evidenciassem a articulação dessa noção com as novas formas de governo dos indivíduos e coletividades, em vez de se ater-se

tão somente a pesquisas que buscam dar conta da cientificidade ou não dessa noção, a partir de uma perspectiva cientificista, epistemológica e/ou cognitivista. Poder-se-ia dizer, além disso, que essa questão das *competências*, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos:

> daí a importância dada em toda a literatura que trata do capital humano e do capital intelectual no mundo dos negócios às ferramentas para mensurar, contabilizar, avaliar e monitorar esse tipo de capital e os investimentos nele feitos. Em outras palavras, o capital humano precisa ser redutível a uma unidade de medida comum às outras formas de capital (Lopez-Ruiz, 2007, p. 235).

Isso remete à questão da meritocracia, tal como pensada por esses teóricos neoliberais, e à possibilidade do estabelecimento de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o *status* de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foram acumulados através da educação. Sem que me seja possível desenvolvê-lo aqui, creio, no entanto, que esse constitui um misto de tema e de problema que mereceria maiores investigações, inclusive porque, além de tocar em questões já abordadas por Foucault, relativas à normalização e à normatização social, requer que suas análises se atualizem, agregando elementos ligados à governamentalidade neoliberal, particularmente a norte-americana, e elementos de ordem antropológica (Sennet, 2005; Barbosa, 2006), ligados às diferentes culturas em que essa governamentalidade se faz presente, nelas operando efeitos.

Por fim, e não menos importante, faz-se necessário ressaltar em que sentido não só a sociedade e os comportamentos individuais são governamentalizados economicamente, mas também como o próprio Estado sofre a ação desse processo:

> enquanto no liberalismo clássico pedia-se ao governo para respeitar a forma de mercado, no neoliberalismo [norte-americano] o mercado não é apenas um princípio de autolimitação do governo, mais do que isto, é um princípio normativo que se invoca constantemente diante dele. O mercado torna-se um 'tribunal econômico permanente' perante as políticas governamentais (Fonseca, 2007, p. 160).

Isso não significa, contudo, que o mercado torne supérflua a necessidade de um governo. Sua existência continuaria sendo necessária, mas a relação entre governo (de Estado) e mercado dar-se-á, doravante, pela governamentalização do primeiro pelo segundo, tal como se pode depreender dessa declaração de Milton Friedman:

> ao contrário, um governo é essencial para a determinação das 'regras do jogo' e um árbitro para interpretar e por em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões a serem decididas por meios políticos, minimizando assim a extensão em que o governo tem de participar diretamente do jogo. O aspecto característico da ação política é o de exigir ou reforçar uma conformidade substancial. A grande vantagem do mercado, de outro lado, é a de permitir uma grande diversidade, significando, em termos políticos, um sistema de representação proporcional. Cada homem pode votar pela cor da gravata que deseja e obtê-la; ele não precisa ver que cor a maioria deseja e então, se fizer parte de minoria, submeter-se (Friedman apud Moraes, 2001, p. 92).

Para Friedman, a educação não se insere entre aqueles bens e serviços em relação aos quais não se poderia decidir senão politicamente; deixá-la sob o encargo do Estado seria fazer crescer as despesas do governo e subtrair aos indivíduos a possibilidade de satisfazerem seus gostos, a possibilidade de fazerem suas escolhas num sistema de "representação proporcional efetiva". Deixá-la sob regulação do mercado, ao contrário, liberaria os indivíduos de sua submissão a um processo político que lhes imporia a conformidade.

Em dezembro de 1964, em *Beatles for sale*, John Lennon fustigava os jovens cantando *I'm a loser*. Talvez seja o caso de pensarmos sobre as condições de possibilidade de os jovens empreendedores de hoje enunciarem algo do gênero. Ao que tudo indica, proferir algo de semelhante em nossos dias parece depor contra aquele que o enuncia, seja na família, no trabalho, seja entre amigos. Que os jovens não o façam apenas como expressão de *marketing* pessoal, ou como resultado de um cálculo racional visando a um determinado investimento, eis um desafio político e educacional a que devemos fazer face. Porque isso é pobre, isso é pouco!

Recebido em abril de 2009 e aprovado em junho de 2009.

Notas

1 Dentre os economistas desse grupo destacam-se: David Galé Johnson, Gary Stanley Becker (Nobel de 1992), George Stigler, Merton Miller (Nobel de 1990), Ronald Coase (Nobel de 1991), Robert Fogel (Nobel de 1993) e Robert Lucas (Nobel de 1995). Desenvolveram análises econômicas ligadas a temas, tais como a teoria do capital humano (Schultz, Becker), desregulamentação da economia, abordagem monetarista (Friedman), a teoria dos custos de transação (Coates), racionalidade econômica do comportamento humano (Becker), dentre outros. Além disso, vale assinalar que os princípios econômicos dessa escola foram aplicados no Chile, em plena ditadura de Pinochet (de 1973 a 1989) sob orientação dos *Chicago Boys* – economistas chilenos que, por efeito de acordos de cooperação entre a Escola de Chicago e a Universidade Católica do Chile, foram treinados para assumir a direção daquele governo.

2 Para Marx, a mecânica e/ou a lógica do capitalismo só retém do trabalho concreto, sua força, o tempo em que ele é exercido e os efeitos de valor por ele produzidos, tornando-o, assim, uma abstração.

3 No campo da gestão empresarial, é impressionante a quantidade de livros que vêm propagando a teoria do Capital Humano, a *cultura do empreendedorismo* e temas que lhes são correlatos; dentre eles estão: Davenport, 2001; Crawford, 1994; Stewart, 1998. Dentre os autores que se constituíram como verdadeiros gurus do mundo corporativo, e cujos livros se tornaram verdadeiros *best-sellers*, estão Peter Drucker, Tom Peters e Michael Porter.

4 Tais seriam os casos, por exemplo, dos teóricos da Escola de Frankfurt, de Guy Debord e de Baudrillard. Todavia, antes deles, essa inclinação já se deixava antever no início do século XX, em Sombart.

5 Cf. Davenport, 2001, p. 18-22.

6 Vale assinalar, de passagem, que essa citação foi extraída de uma obra que é fruto da parceria de uma das editoras com maior penetração nas áreas de pedagogia e psicologia da educação, e de uma das mais influentes organizações privadas de ensino em nosso país. No Brasil, no campo educacional, a cultura do empreendedorismo e o que seria uma *pedagogia empreendedora* vêm sendo difundidos principalmente por Fernando Dolabela (ver Dolabela, 1999; 2003).

7 Cf. Castel, 2005; Gaulejac, 2005; Sennet, 2006.

8 Para Dolz e Bronckart, "[...] ela é apresentada como uma tentativa de redefinir e de organizar, sob um conceito generalizador (a própria noção de competência) e, ao mesmo tempo, capaz de diferenciação (os tipos de competência), os objetos e objetivos dos procedimentos de formação, assim como as capacidades adquiridas ou exigidas dos aprendizes e de seus formadores. Essa emergência se insere em um movimento crítico do 'estado de coisas' e, de modo mais específico, na concepção predominante que estabelece que a educação/formação visa essencialmente à transmissão de saberes coletivos formalizados". (Dolz; Bronckart, 2004, p. 29) A meu ver, essas incertezas e ambigüidades em torno da noção de 'competências' também se encontram nas orientações defendidas pela UNESCO. Ver, por exemplo, Delors, 2005.

Referências

ACÚRCIO, Marina R. B.; ANDRADE, Rosamaria C. de (Org.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2005.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia:** a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4ª ed., 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

CASTEL, Robert. **A insegurança social.** O que é ser protegido? Petrópolis: Vozes, 2005.

CATTANI, Antonio David. **Teoria do capital humano.** Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=223, 01/03/2002, Acessado em: 20 dez. 2008.

CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano:** o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas, 1994.

DAVENPORT, Thomas. O. **Capital humano:** o que é e por que as pessoas investem nele. São Paulo: Nobel, 2001.

DELORS, Jacques. (Org.). **A educação para o século XXI:** questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor:** a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Ed. de Cultura, 1999;

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora.** São Paulo: Ed. de Cultura, 2003.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. Introdução - a noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, Joaquim et al. **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 9-26.

FONSECA, Márcio A. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P.155-163.

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

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GAULEJAC, Vincent de. **La société malade de la gestion:** idéologie gestionnaire, povoir managérial et harcèlement social. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo:** capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2001.

SANTOS, Laymert G. Apresentação. In: LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo:** capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007. P.11-21.

SCHULTZ, Theodore. **Capital humano:** investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual:** a nova vantagem competitiva das empresas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

Sylvio de Sousa Gadelha Costa é Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (Linha de Pesquisa: Filosofia e Sociologia da Educação - *FILOS*) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: sylviogadelha@uol.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):187-201
mai/ago 2009

Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea

Karla Saraiva
Alfredo Veiga-Neto

RESUMO - Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. O objetivo deste artigo é mostrar algumas transformações recentes do neoliberalismo e da racionalidade governamental, para pensar possíveis articulações de tais mudanças com o campo da Educação. A partir dos conceitos de Modernidade sólida e Modernidade líquida, são apresentados alguns deslocamentos da racionalidade governamental liberal em direção à constituição de uma governamentalidade neoliberal. Incorporam-se contribuições de autores que podem acrescentar novas ferramentas para o campo dos Estudos Foucaultianos, a fim de descrever e de problematizar as mudanças de ênfases em algumas das atuais práticas sociais. Na moldura desse quadro teórico, são feitos três comentários que sinalizam a potencialidade de tais ferramentas para a pesquisa educacional.

Palavras-chave: **Governamentalidade. Modernidade líquida. Capitalismo cognitivo. Neoliberalismo. Estudos foucaultianos.**

ABSTRACT - Liquid Modernity, Cognitive Capitalism and Contemporary Education. This paper discusses some recent transformations in neoliberalism and governmental rationality, to consider possible articulations of these changes with Education. From the concepts of solid modernity and liquid modernity are presented some displacements of liberal governmental rationality towards the constitution of a neoliberal governmentality. Several authors bring new tools to the Foucaultian Studies, with wich are described and discussed the changes of emphasis on some of the social practices. Into this theoretical frame, three comments indicate the potentiality of such tools for educational research.

Keywords: **Governmentality. Liquid modernity. Cognitive capitalism. Neoliberalism. Foucaultian studies.**

Desde as últimas décadas do século XX, estamos assistindo a diversas, rápidas, amplas e profundas transformações sociais, econômicas, culturais em âmbito mundial. Na conhecida formulação desenvolvida por Bauman (2001), estamos passando da Modernidade sólida para a Modernidade líquida. A Modernidade sólida, segundo ele, derretia os sólidos para colocar outros melhores em seus lugares. Essas substituições cessariam no momento em que o sólido aí colocado não tivesse defeitos, atingindo uma suposta perfeição. A Modernidade líquida derreteu tudo o que era — ou parecia ser... — sólido, mas não coloca alguma outra coisa sólida em seu lugar. Assim, assume-se a impermanência, a constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término. A impermanência torna-se a única constante da Modernidade líquida. "Os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é que importa" (Bauman, 2001, p.8).

Essa metáfora tem um forte valor heurístico para compreendermos boa parte das mudanças sociais que estamos vivendo nas últimas décadas. Trata-se de mudanças que se dão rápida e profundamente num amplo conjunto de práticas sociais — e correlatas percepções e saberes. Tais práticas, tais percepções e tais saberes são da ordem da cultura, da economia, da política, da ética, da estética, da educação etc. A metáfora baumaniana pode funcionar como matriz de fundo para, tematizando a partir das mutações do liberalismo para o neoliberalismo, refinarmos nossos entendimentos acerca do que hoje está acontecendo no mundo da educação.

É nesse sentido que a metáfora serve ao objetivo principal deste artigo: mostrar algumas transformações recentes do neoliberalismo e daquilo que Michel Foucault chamou de racionalidade governamental, em suas articulações com os campos da pesquisa educacional e das práticas da educação escolar. Antes de ir adiante, é preciso fazer um alerta: tais articulações não devem ser pensadas como simples conexões mecânicas de causa e efeito mas, sim, como complexas e inextricáveis relações de causalidade imanente, nos termos propostos por Deleuze (1991)[1].

Comecemos, então, com uma discussão panorâmica acerca da passagem do liberalismo para o neoliberalismo, segundo os instigantes *insights* desenvolvidos por Foucault nos anos setenta do século passado. Isso servirá como uma introdução às articulações que desenvolveremos mais adiante. Além disso, ao longo dessa discussão inicial será possível ir identificando vários daqueles conceitos e *topoi* que o filósofo elaborou — principalmente em seus estudos genealógicos — para descrever e problematizar as práticas sociais da Modernidade, tais como poder disciplinar, vigilância, espacialização e temporalização microfísicas, biopoder, governamento (dos outros e de si mesmo), dispositivo etc.

O liberalismo, a partir da década de 1980, vem sendo ressignificado na forma de neoliberalismo. Como mostrou Foucault (2008a), o neoliberalismo apresenta deslocamentos importantes em relação ao liberalismo inventado no sécu-

lo XVIII. A diferença mais marcante que aqui nos interessa seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. 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 de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um *objeto de consumo*.

O deslocamento de uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre comércio, para uma governamentalidade centrada na competição está indissoluvelmente imbricado com um conjunto de transformações da sociedade contemporânea. Um primeiro efeito disso seria a passagem de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores (Bauman, 2008). Isso não significa dizer que no liberalismo não havia consumidores ou que no neoliberalismo não haja produção. Evidentemente, a produção se faz para o consumo, e o consumo só é possível pela existência da produção. O que acontece é uma mudança de ênfases. Enquanto o foco esteve sobre a troca de mercadorias, a ênfase esteve do lado da produção; quando o foco se desloca para a competição, a ênfase deixa de estar na produção de bens, passando para o consumo. O que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores. O que importa é inovar, é criar novos mundos porque, segundo Lazzarato (2006), consumir não significa mais comprar e destruir, como rezava a cartilha da economia clássica, mas pertencer a um mundo. E esse pertencimento deve ser o mais fugaz possível, pois na sociedade de consumidores a concorrência para captura da atenção é incessante. “Para uma sociedade que proclama que a satisfação do consumidor é seu único motivo e seu maior propósito, um consumidor satisfeito não é motivo, nem propósito — e sim uma ameaça mais apavorante” (Bauman, 2008, p. 126).

Nesse contexto, a centralidade da fábrica, instituição fundamental na produção das mercadorias, é deslocada para a empresa. A empresa não reproduz artigos manufaturados, mas cria novos mundos (Lazzarato, 2006). A empresa é a catalisadora da inovação, da invenção. É justamente por isso que entre as atividades mais importantes e características da empresa, destacam-se a pesquisa e o desenvolvimento, a comunicação e o *marketing*, a concepção e o *design*. A ascendência da empresa como modelo do capitalismo contemporâneo não faz desaparecer a fábrica. Ao contrário, muitas vezes ambas se unem em um único grupo empresarial. A diferença é que, agora, se inverte a relação de subordinação, assim como acontece com a relação entre produção e consumo. Se na Modernidade sólida a fábrica era o modelo dominante — sendo que as

atividades da empresa lhe eram subordinadas —, hoje ocorre o contrário. O fluxo moderno produção-venda, na lógica atual inverte-se e torna-se venda-produção. O ciclo inicia-se com a venda de um mundo pela empresa e pela sua posterior materialização em produtos e em serviços.

A fábrica, como instituição paradigmática da economia capitalista, situa-se do lado da Modernidade sólida. Ela pertence a uma economia baseada em máquinas e em prédios, com uma presença espacial marcante. A empresa situa-se do lado da Modernidade líquida: as pesadas máquinas termodinâmicas dão lugar aos elegantes equipamentos digitais, dispostos em conjuntos comerciais que impressionam mais pela arquitetura imponente — "mas decididamente não acolhedores, [...] destinados a serem admirados a distância" (Bauman, 2007, p. 99) —, do que pelas dimensões. Enquanto a fábrica mantinha um vínculo forte com a localidade onde estava, principalmente por sua forte dependência em relação aos trabalhadores que aí habitavam, a empresa como que flutua no ciberespaço, tendo apenas uma frágil ancoragem num ponto do espaço material.

> Os que trabalham para as empresas no interior dos prédios habitam o ciberespaço global; seu vínculo físico com o espaço da cidade é perfunctório, frágil e contingente — e a grandiosidade arrogante e presunçosa das fachadas monolíticas, com apenas alguns pontos de entrada cuidadosamente camuflados, anuncia exatamente isso (Bauman, 2007, p. 99).

A globalização — um fenômeno tipicamente contemporâneo —, ao mesmo tempo em que enfraquece as fronteiras físicas, multiplica os bloqueios. As empresas, alojadas em arrojados prédios inteligentes totalmente informatizados, descolam-se dos locais onde se situam, criando lugares[2] voláteis, cuja entrada só é permitida para aqueles que possuam a necessária senha de acesso.

A fábrica moderna era local de trabalho de um grande número de operários, distribuídos em equipes fortemente hierarquizadas. O regime de trabalho era bastante homogêneo: todos contratados por tempo indeterminado, recebendo salários semelhantes aos outros de mesmo nível hierárquico. O tipo de trabalho que ocupava posição privilegiada na Modernidade sólida, servindo como modelo e atravessando-se em todas outras atividades produtivas, era o trabalho fabril. Tratava-se de um trabalho especializado, que colocava cada operário em seu posto, a executar uma atividade rotineira. Tal rotina era pouco modificada ao longo do tempo. Para a fábrica, importava o corpo do trabalhador. "Seu espírito, por outro lado, devia ser silenciado e [...] logo desativado" (Bauman, 2008, p. 72). O trabalho fabril era um trabalho com um recorte bem definido no tempo e no espaço: acontecia integralmente no ambiente da fábrica e dentro da jornada de trabalho.

Na empresa, esse cenário muda radicalmente. O número de trabalhadores é drasticamente reduzido e o regime de trabalho bastante heterogêneo: trabalhadores formais, prestadores de serviço, terceirizados, sócios minoritários etc.

Cada um parece constituir-se em um caso particular, com uma forma de contrato, cargas horárias e funções diferenciadas, dificultando organizações trabalhistas (como os sindicatos). Está-se diante de um trabalho que já não prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e o seu poder criativo. Esse tipo de trabalho — que cada vez ocupa mais destaque e se torna um modelo desejável — é aquilo que Lazzarato e Negri (2001) chamaram de trabalho imaterial. Trata-se de um trabalho intangível; que já não poder ser mensurado em termos de hora-homem; que já não está limitado ao espaço da empresa, nem à jornada de trabalho. Segundo aqueles autores (Lazzarato; Negri, 2001, p.30), nessa modalidade de trabalho "é quase impossível distinguir entre o tempo produtivo e o tempo de lazer". Contudo, o modelo do trabalho imaterial não se restringe à empresa e às atividades de produção intelectual que elas desenvolvem. O modelo do trabalho imaterial também chega ao chão de fábrica e reorganiza a atividade do operário contemporâneo. O trabalho é agora realizado não mais por um autômato altamente especializado, mas por um sujeito flexível, capaz de ser realocado em funções diversas dentro da fábrica. Ainda segundo Lazzarato e Negri (2001, p.25), "é a alma do operário que deve descer na oficina". Sua subjetividade deve ser transformada, dotando-o de poder de gestão das informações e de tomada de decisões. O trabalho imaterial atravessa e modifica todas as atividades da cadeia produtiva, seja na agricultura, seja na indústria, seja no comércio ou seja nos serviços. Na Modernidade sólida, a fábrica disciplinar, com sua rotina monótona e seu futuro previsível, bloqueava o acontecimento[3]. Na Modernidade líquida — ou, se quisermos, na Contemporaneidade —, o acontecimento está presente em todas atividades. "Trabalhar é estar atento ao acontecimento, quer este se produza no mercado, quer seja produzido pela clientela ou no escritório" (Lazzarato, 2006, p.109).

A reorganização do trabalho, a partir do modelo do trabalho imaterial, tem também trazido mudanças na forma de controlar a produtividade do trabalhador. Na fábrica moderna, o controle era realizado por meio da vigilância sobre o corpo, utilizando como instrumento o cronômetro. O operário da produção fabril deveria ser treinado para executar a atividade para o qual estava designado com a maior precisão e rapidez possíveis. A disciplina da fábrica exigia um corpo treinado no detalhe. A comunicação entre os operários devia ser evitada. Colocava-se em funcionamento uma tecnologia celular pelo quadriculamento do espaço, o que isolava os indivíduos e facilitava o controle de sua localização. Desatenção e interrupções do trabalho deveriam ser severamente punidas. As equipes cooperavam a partir da divisão do trabalho. Seus membros tinham funções bem definidas; dispunham-se e relacionavam-se hierarquicamente.

No trabalho imaterial, a comunicação não é apenas admissível, mas necessária. O trabalho imaterial tem por pressuposto a cooperação entre cérebros, uma cooperação que já não é uma divisão do trabalho como na fábrica; não é, nem mesmo, organizada pela empresa. A cooperação entre cérebros realiza-se por uma ação mútua e voluntária entre diferentes indivíduos e significa "agir

sobre as crenças e sobre os desejos, sobre as vontades e inteligências, ou seja, agir sobre os afetos" (Lazzarato, 2006, p.32). Ainda segundo Lazzarato (2006, p.110), "a organização do trabalho nas empresas poderíamos dizer que passou [...] do trabalho em equipe à atividade em rede". Porém, mesmo que essa seja a organização da empresa, a rede não está circunscrita a ela. Virtualmente, a rede abrange toda a multidão[4] de indivíduos. Os membros da rede constituem-se em uma indefinição funcional e suas relações não estão estruturadas por hierarquias. Bem em consonância com a metáfora de Bauman, enquanto as equipes tinham uma estrutura estática, a rede é dinâmica e constantemente reconfigurada.

O trabalho imaterial não pressupõe a reprodução, mas a invenção. Por estar muito fracamente limitado no tempo e no espaço e por mobilizar principalmente o cérebro, faz com que a vigilância sobre o corpo perca importância. Contudo, isso não significa a ausência de controle, mas apenas sua transformação. O cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas. Desqualificação da vigilância sobre o corpo, ênfase no controle sobre as almas. A localização instantânea dos *colaboradores* da empresa mantém-se em evidência. Reinventa-se a tecnologia celular por meio de um controle acionado a distância através de tecnologias digitais. Essa nova estratégia é colocada em funcionamento, utilizando recursos tecnológicos tais como mensageiros instantâneos e telefones celulares, o que permite alcançar cada um com maior eficácia, sem restrições espaço-temporais significativas. "Os trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder — cara a cara — por outra, eletrônica" (Sennett, 2003, p.68).

O deslocamento da ênfase em uma instituição de (re)produção de mercadorias — a fábrica — para uma instituição de inovação — a empresa —, de um trabalho centrado no uso do corpo para um trabalho que privilegia o uso do cérebro, sinalizaria a passagem do capitalismo industrial, também chamado de capitalismo fordista, para o capitalismo cognitivo (Corsani, 2003). No capitalismo industrial, a inovação era exceção. Seu funcionamento estava baseado na reprodução de mercadorias padronizadas. No capitalismo cognitivo, a invenção torna-se um processo continuado, a exceção torna-se regra. O acontecimento, antes neutralizado, domina e organiza o capitalismo cognitivo.

No capitalismo cognitivo, o modo de o capital valorizar-se é radicalmente diferente de como acontecia no capitalismo industrial. Enquanto neste último o capital multiplicava-se pela expropriação de trabalho material de seus empregados, para o capitalismo cognitvo isso é irrelevante. No atual sistema, a multiplicação do capital está muito mais relacionada com a criação, com a geração de idéias. Contudo, a criação nunca está circunscrita à empresa. A criação nunca é criação de um sujeito, pois aquele que estaria desempenhando a função de autor é apenas um ponto de catalização dos diversos fluxos que nele se cruzam. Conhecimentos, opiniões, idéias circulam pela sociedade e são a matéria-prima da criação. A empresa apropria-se de bens comuns, de bens intangíveis, de bens inconsumíveis que são uma produção do social (Lazzarato, 2006).

Ainda segundo Corsani (2003), o tempo do capitalismo industrial era um tempo contínuo, linear, sempre repetindo o mesmo processo. A memória era corporal. Já o tempo do capitalismo cognitivo é um tempo descontínuo, marcado pela invenção. Ou, utilizando um conceito de Maffesoli (2003), é um tempo pontilhista, marcado por rupturas e descontinuidades, isto é, pelo ritmo das inovações, pela irrupção do acontecimento. A invenção torna o tempo descontínuo, rompe o vínculo entre dois pontos. O que se experimenta é um eterno presente, pois a invenção nos desconecta do passado e não permite que se preveja com alguma clareza o futuro. A isso, costuma-se chamar *presentificação*.

Assim, a sociedade de consumidores, em que se desenvolve o capitalismo cognitivo, é uma sociedade do acontecimento. Nela, o longo prazo já não parece fazer sentido. Vive-se no curto prazo, numa cultura do instantâneo. Na sociedade dos produtores, o principal propósito para a aquisição de bens — e consequente geração e acúmulo de capital — era guardá-los. Durabilidade e solidez era a qualidade desejável para esses bens. De certa maneira, a satisfação era adiada. Ela não residia na realização imediata dos desejos, mas na vontade de garantir segurança a longo prazo. Na sociedade de consumidores, assiste-se à "negação enfática da virtude da procrastinação e da possível vantagem de se retardar a satisfação" (Bauman, 2008, p. 111). O que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer. A única característica imperdoável nos bens de consumo é a durabilidade. Procuram-se produtos leves, voláteis, descartáveis. Nosso entendimento é que passamos de uma sociedade que se projetava na caderneta de poupança, para uma sociedade que se projeta no cartão de crédito. Quem já não tem ou almeja ter um cartão de crédito?

Mas não apenas a satisfação é de curto prazo. Em uma sociedade organizada em torno do acontecimento e da invenção, já não é mais possível falar de futuro, entendido como um tempo vindouro previsível, passível de ser planejado. Ainda que a previsibilidade do futuro sempre tenha tido boa dose de ilusão, na sociedade do capitalismo industrial ainda era possível se ter um relativo domínio sobre ele. Na sociedade do capitalismo cognitivo, o futuro abre-se para o devir. Um tempo vindouro inescrutável, imprevisível. Nesse cenário de incertezas, qualquer tipo de plano de longo prazo, seja para as empresas, seja para o poder público, torna-se, no mínimo, arriscado.

Aqui nos parece possível traçar uma distinção entre as palavras *gestão* e *administração*. Embora muitas vezes tomadas como sinônimas, percebemos nuances que as diferenciam. Podemos, em um primeiro momento, observar que nos últimos anos a palavra *administração* vem perdendo espaço para a palavra *gestão*, seja nos discursos da mídia, seja na nomenclatura dos cursos acadêmicos, seja nos programas de planejamento empresarial, seja na esfera pública.

Essa diferenciação pode ser entendida se recorrermos à metáfora baumaniana. Na Modernidade sólida, o futuro era visto como administrável. A administração, no âmbito tanto público quanto privado, consistia num conjun-

to de técnicas seguras, bem desenhadas e com *embasamento científico*, que deviam ser aplicadas de modo a construir um futuro sob medida em função das nossas expectativas. Na Modernidade líquida, já não se acredita ser possível administrar *o* e *para o* futuro, isso é, prever e garantir, com segurança, o futuro. Agora, só parece ser possível fazer a gestão dos processos em um ambiente de incerteza. Segundo Sennett (2006, p. 52), "a estrutura da empresa não constitui um sólido objeto passível de estudo, seu futuro não pode ser previsto". A *gestão* apresenta-se como uma forma muito mais aberta do que a *administração*. É marcadamente interdisciplinar e flexível, mutável e adaptativa, de modo a substituir as técnicas seguras e mais ou menos rígidas e fechadas por metodologias de soluções de problemas abertas e contingentes, e que incorporam um maior número de elementos em sua formulação e análise (Dias, 2002). De modo simplificado, parece-nos possível dizer que, enquanto a administração tem seu funcionamento ligado a cenários mais estáveis, com menor nível de incerteza, a gestão tem maior capacidade de lidar com a instabilidade. Enquanto a administração pensa no futuro, a gestão lida com o devir.

O deslocamento do foco do longo para o curto prazo parece ser algo bastante recente. Ele se reflete nos comportamentos em relação aos bens, em relação ao planejamento das empresas e, também, em relação ao comportamento dos profissionais, conforme mostra Sennett (2006), ao comentar uma pesquisa que comparou os planos de carreiras de jovens profissionais, na década de 1970 e hoje.

> O grupo da geração anterior pensava em planos estratégicos de longo prazo, ao passo que o grupo contemporâneo pensa em termos de perspectivas imediatas. O grupo mais antigo era capaz de verbalizar metas, ao passo que o grupo contemporâneo encontrava dificuldade [para isso] (Sennett, 2006, p.75).

Para ele, estaria acontecendo uma corrosão da ética protestante weberiana. Esses novos profissionais — cuja carreira parece impossível planejar e que funcionam segundo a lógica do trabalho imaterial — são bastante diferentes daqueles de décadas atrás. Enquanto o trabalho material fabril constituiu-se no modelo de atividade, eram necessários corpos dóceis, corpos moldados para a tarefa que deveriam executar. Uma vez moldados, esses corpos poderiam se enrijecer, poderiam se tornar refratários a reconfigurarem suas próprias formas; e nem isso seria necessário, dado que sua função não mudaria. Agora que o trabalho imaterial torna-se o modelo, já não interessa uma moldagem definitiva do corpo. É preciso, antes de tudo, um cérebro flexível, readaptável às condições cambiantes. E não apenas flexível, mas também articulado, composto de segmentos interligados, nos quais se possa não apenas encaixar novos módulos e abandonar antigos, mas também, que possam ser articulados com outros cérebros. Resumindo, a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo marca a passagem da ênfase nos corpos dóceis para a ênfase nos

cérebros flexíveis e articulados. Cérebros que, por sua vez, comandam corpos que também têm de ser flexíveis (Veiga-Neto; Moraes, 2008).

É nesse ponto que podemos voltar às contribuições que Michel Foucault nos deixou nos cursos que ministrou na segunda metade da década de 1970, no *Collège de France* (Foucault, 1999, 2008, 2008a). É fácil ver como as transformações discutidas anteriormente estão imbricadas com transformações no diagrama de forças e no modo como se constitui a governamentalidade. Num primeiro momento, foi Deleuze (1988, 1992), que assumiu a constituição daquilo que Foucault havia denominado *sociedade de controle*. Na esteira de Foucault, ele argumentou que estaríamos passando de uma sociedade em que a ênfase estava nos *dispositivos de seguridade* — ancorados no poder disciplinar e no biopoder — para uma outra em que a ênfase estaria nos *dispositivos de controle*. Mais recentemente, Lazzarato (2006) mostra que, já no final do século XIX, Gabriel Tarde sinalizava essa mudança. Segundo Tarde, emergia então um novo grupo social, o que equivale a dizer um novo modo de recortar as multiplicidades. Tratava-se do público, ou melhor, dos públicos. Para Tarde, os públicos diziam respeito a mídias: o público de um jornal. Cada indivíduo pode pertencer a um sem número de públicos, a um sem número de mundos. Hoje, parece-nos que os públicos se multiplicam: públicos de jornais, de TV, de bandas de *rock*, de uma marca de tênis, de comida *vegan*. Virtualmente, tudo pode se tornar objeto de um público. Talvez seja possível dizer que enquanto os dispositivos de seguridade multiplicam a fabricação de riscos, os dispositivos de controle multiplicam a fabricação de públicos. O público é uma multiplicidade que não está unida pelo espaço, mas pelo tempo. O poder que age na formação do público não é da ordem da disciplina: não existem corpos enclausurados, corpos a serem vigiados. Também não é da ordem do biopoder: não está contido sobre um território, não importa para sua constituição o controle dos fenômenos da vida. O poder que forma o público não tem por alvo o corpo do indivíduo, nem o corpo da espécie. Seu alvo é a alma. Essa nova forma de poder incide sobre a vida, mas não a vida no sentido de *bios* nem de *zoé*, dos fenômenos biológicos, mas a vida conforme definem Tarde e Bergson: a vida como memória. Lazzarato (2006) toma o prefixo grego *nous* para nomear essa modalidade emergente de poder: *noopoder.* Para Aristóteles, o *nous* é a parte mais elevada da alma. O noopoder atua modulando os cérebros, capturando a memória e a atenção. Ele não substitui a disciplina nem o biopoder, mas se articula a eles, entra na composição de um novo diagrama de forças. Ainda que o noopoder não faça desaparecer as outras modalidades de poder, ele parcialmente as recobre e as modifica. Ele reorganiza os jogos de poder.

Esse novo diagrama de poder, segundo Lazzarato (2006), constitui as sociedades de controle. A partir de Tarde, ele enumera as seguintes características dessas sociedades: cooperação entre cérebros, por meio de redes; dispositivos tecnológicos arrojados, que potencializam a captura da memória e da atenção; processos de sujeição e de subjetivação para formação de públicos. O

noopoder age sobre as mentes com o objetivo de formar a opinião pública, isto é, o noopoder se exerce pela modulação da memória e da atenção.

Os dispositivos de seguridade, privilegiados no liberalismo, consistiam em efetuações do biopoder, que era exercido predominantemente pelo Estado. Desse modo, na Modernidade sólida, mesmo com o liberalismo pregando um Estado que governasse menos para governar mais (Foucault, 2008), a governamentalidade estava predominantemente nas mãos do Estado. A entrada do noopoder e de seus dispositivos de controle correlatos redistribuem a governamentalidade, fazendo com que as empresas estejam a desempenhar um papel possivelmente maior do que o papel do Estado na Modernidade líquida.

O quadro seguinte apresenta, de forma esquemática, alguns deslocamentos aqui referidos. É importante notar que não existe um processo de substituição, mas de ênfases, entendendo-se por ênfase o elemento que se destaca dentro de um conjunto. O quadro constitui-se em um recurso heurístico, que poderá servir como andaimes para construção de nosso pensamento, mas que está fadado a ser logo descartado.

Quadro 1 - Comparativo entre Modernidade Sólida e Modernidade Líquida

Modernidade Sólida	**Modernidade Líquida**
Permanência	Impermanência
Liberalismo	Neoliberalismo
Mercadorias	Competição
Produção	Consumo
Capitalismo industrial	Capitalismo cognitivo
Fábrica	Empresa
Trabalho material	Trabalho imaterial
Vigilância do corpo	Verificação das metas
Equipe	Rede
Temporalidade contínua/linear	Temporalidade pontilhista
Longo prazo	Curto prazo
Futuro	Devir
Administração	Gestão
Regulamentação - Regulação	Modulação
Segurança/biopolítica	Controle/noopolítica
População	Público
Rigidez/docilidade	Flexibilidade
Especialista/especialização	Expert/expertise
Unitário	Fragmentário
Fronteirizado	Desfronteirizado

As transformações foram aqui apresentadas de modo bastante simplificado e sabemos dos riscos decorrentes de tais simplificações. Nossa intenção foi tentar construir um esquema que ajude a entender um pouco melhor o funcionamento da sociedade contemporânea e, deixando Foucault um pouco para trás, tentar com ele e a partir dele examinar como vem se constituindo a governamentalidade nos dias de hoje. Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas. Se aqui usamos escola no plural é para registrar o entendimento de que reconhecemos a multiplicidade de configurações que a educação escolarizada pode assumir. Mesmo assim, assumimos que tais configurações se desenvolvem sobre um fundo que é comum a todas elas, independentemente de classe social, de nível de escolarização, de faixa etária dos alunos, de dependência administrativa, de localização etc.

Traçadas essas caracterizações da Contemporaneidade — com as ferramentas que nos colocam à disposição tanto os Estudos Foucaultianos quanto outras perspectivas teóricas que com ele se afinam —, fazemos, a seguir, três comentários de ordem educacional. Eles podem ser tomados como exemplos e como elementos para uma possível agenda de pesquisas e de ações futuras.

Um primeiro comentário diz respeito aos dispositivos de controle e ao noopoder. A entrada desses novos elementos na governamentalidade estaria deslocando o privilégio da escola na produção das subjetividades. Antes do aparecimento de tecnologias capazes de promover a cooperação entre cérebros à distância, as estratégias para produção da subjetividade mobilizadas nos encontros face a face tinham pouca concorrência. Os dispositivos capazes de atingir cérebros à distância vêm disponibilizando, especialmente a jovens e crianças, um novo repertório de valores e de comportamentos, muitas vezes conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares. O noopoder é um poder extremamente positivo, ativando o desejo e funcionando pelo exemplo. Sua sutileza e ubiquidade o tornam muito forte. Nesse contexto, a escola vem perdendo o privilégio na produção dos sujeitos. Muitos dos comportamentos que hoje proliferam nas escolas e são entendidos como indisciplina podem ser mais bem compreendidos no quadro mais amplo das sociedades de controle (Moraes, 2008) e, em particular, do noopoder.

Ainda que não tenha lançado mão das ferramentas analíticas com as quais estamos aqui trabalhando, os resultados empíricos relatados por Costa (2008) — que mostram de que maneira elementos do mundo do consumo, da música e da TV fazem-se presentes na escola, inscrevendo-se sobre os corpos infantis — parecem corroborar este nosso primeiro comentário. Conforme mostra Lazzarato (2006), se na Modernidade sólida apenas um mundo poderia se efetuar, na Modernidade líquida efetuam-se infinitos mundos incompossíveis, ou seja, que não poderiam existir simultaneamente. Os jovens e as crianças que estão na escola hoje transitam por esses muitos mundos, parecendo não se importarem com tal impossibilidade.

O segundo comentário está relacionado às transformações da noção de tempo. A escola que hoje conhecemos, apesar das muitas transformações, ainda mantém um forte vínculo com a escola disciplinar da Modernidade sólida. Essa escola disciplinar está alinhada com a ética de adiamento da satisfação da sociedade de produtores. Ela não foi pensada para ser uma escola de prazer, uma escola para atender os desejos imediatos das crianças. O funcionamento da maquinaria escolar não era movido pelo desejo, mas pela vontade. Um dos grandes ensinamentos era justamente este: dominar o desejo, desenvolver a vontade. A satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, para o final do ciclo, para a vida adulta, para o futuro. A sala de aula era um lugar de trabalho. O único prazer admissível era o prazer de aprender aquilo que estava sendo ensinado. A escola da Modernidade sólida pensava no longo prazo, em uma temporalidade linear e contínua.

Nos últimos anos, com a progressiva entrada, na escola, das pedagogias psicológicas, ativas e outras congêneres, assistimos a uma reorganização da temporalidade. Ainda que a ética da procrastinação continue muito presente, as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade, cada vez buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concedida ao interesse dos alunos.

Para ilustrar essa situação, podemos tomar o caso da pedagogia de projetos. O ponto de partida para os projetos são os interesses dos alunos, interesses devidamente direcionados, adequadamente produzidos. Afinal, os alunos podem escolher os temas dos projetos, mas sempre nos limites daquilo que a escola determina como aceitável. A noção de interesse, como nos mostra Foucault, é bastante importante para o liberalismo e permanece no neoliberalismo. A diferença é que, no segundo caso, o interesse é entendido como algo a ser produzido por intervenções sobre o meio. Na pedagogia de projetos, a decisão do tema pode até ficar a cargo dos alunos, mas deve encaixar-se dentro de um recorte estabelecido pelo professor. A vinculação dos projetos ao currículo não permite uma escolha assim tão livre, de modo que o interesse da criança é produzido por intervenções do professor. Lembramos o que Lazzarato (2006, p.101-102) escreve sobre as relações de consumo — e que *coincidentemente* parece caber muito aqui —; para ele,

> nossa ‘liberdade’ é exercida exclusivamente para escolher entre possíveis que outros instituíram e conceberam. Ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, de formular problemas e de inventar soluções, a não ser no interior de alternativas já estabelecidas.

Os projetos de aprendizagem visam a transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilhista, marcado pela sucessão de projetos.

Com o terceiro comentário, pensamos focar uma possível articulação entre as transformações do mundo do trabalho e a educação. Conforme comentamos antes, o modelo de trabalho privilegiado na Modernidade líquida é o trabalho imaterial, focado na cooperação entre cérebros e capaz de produzir as inovações que mobilizam o capitalismo cognitivo. A segurança da rotina da fábrica moderna foi substituída pela impermanência e pelos acontecimentos. O conhecimento torna-se ultrapassado quase no mesmo momento em que é produzido. Conforme Sennett (2006, p.91), "quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável". Esse cenário aponta em dois sentidos diferentes, mas não excludentes (eles talvez até mesmo se complementem): um deles diz respeito às novas configurações do trabalho docente; o outro, às concepções sobre o papel da educação escolar nos dias de hoje.

No primeiro caso, é mais do que evidente a necessidade de repensar o trabalho docente em termos de sua crescente flexibilização, desprofissionalização, *substituibilidade*, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical. Cada um desses *topoi*, por si só, já se coloca como uma questão cuja problematização nos parece importante e urgente. As escolas, transformadas, segundo Varela (1996), em *alucinados parques de diversão*, parecem prescindir da figura docente, substituindo-a por um 'gestor de competências', conforme anúncio de um curso de extensão voltado para professores (Fundatec, 2008).

No segundo caso, abre-se um amplo conjunto de entendimentos os mais variados, dentre os quais escolhemos a noção que está muito ligada à pedagogia de projetos e que pode ser assim formulada: mais importante do que aprender um determinado conteúdo, é aprender a aprender. "As empresas de ponta e as organizações flexíveis precisam de indivíduos capazes de aprenderem novas capacitações" (Sennett, 2006, p.107). Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o *aprender a aprender* significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão.

Os três comentários que fizemos acima servem como exemplos, no campo da educação, das transformações sociais que hoje vivemos; servem, também, como indicações da potencialidade das novas ferramentas teóricas que os Estudos Foucaultianos e de outros autores correlatos oferecem-nos para a pesquisa educacional. Em cada um desses comentários há provocações e há elementos que podem ser desdobrados e podem ser combinados entre si. Procuramos deixar claro que é impossível superestimar a importância daquelas transformações e deslocamentos, bem como daquelas ferramentas, para o entendimento do que vem ocorrendo hoje na educação. Entender como o mundo está se constituindo e permanentemente se reconstituindo, como os modos de governar os outros e a si mesmo estão se modificando, parece-nos de grande

relevância para (re)pensarmos tanto as práticas escolares quanto as teorizações educacionais a elas relacionadas.

Recebido em abril de 2009 e aprovado em junho de 2009.

Notas

1 É bem conhecida a formulação deleuziana: causa imanente é aquela "que se atualiza em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia, [havendo uma] correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos" (Deleuze, 1991, p. 46).

2 Aqui, estamos fazendo uma distinção forte entre *espaço* e *lugar*, entre *espacialização* e *lugarização*, conforme proposto por Veiga-Neto (2007, p. 256), para quem "a *lugarização* [é] essa capacidade diferencial de criar lugares no espaço ou de trocar as posições relativas de modo mais ou menos controlado, com o fim de maximizar as vantagens por ocupar essa ou aquela posição".

3 O acontecimento é o inesperado, o imprevisível, o singular. Segundo Foucault (1979, p.15), no campo da pesquisa genealógica, é indispensável "marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava".

4 A multidão, segundo Hardt e Negri (2005, p. 140), "designa um sujeito social ativo, que age com base naquilo que as singularidades têm em comum. A multidão é um sujeito social internamente diferente e múltiplo cuja constituição e ação não se baseiam na identidade ou na unidade (nem, muito menos, na indiferença), mas naquilo que tem em comum".

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe. **Capitalismo Cognitivo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 15-32.

COSTA, Marisa. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. **Cartografias de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 269-294.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

DIAS, Emerson. Conceitos de administração e gestão: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração.** Franca, SP: FASEF, vol.1, jul./dez.2002. Disponível em: <http://www.facef.br/rea/ edicao01/ed01_art01.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2008.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979. P. 15-39.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FUNDATEC. **O professor como gestor na perspectiva de competências e habilidades.** Disponível em: <http://www.fundatec.com.br/home/folders/ted/2008.08_emkte-ducacao.html:. Acesso em: 23 dez. 2008.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial e subjetividade. In*:* LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 25-42.

MAFFESOLI, Michel. **O Instante Eterno.** Porto Alegre: Zouk, 2003.

MORAES, Antonio Luiz. **Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível.** Canoas/RS: ULBRA/PPGEDU, 2008. (Dissertação de Mestrado).

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter.** Lisboa: Terramar, 2003.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

VARELA, Julia. Categorais Espaço-temporais e socialização escolar. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola Básica na virada do século.** Porto Alegre: UFRGS, 1996. P. 37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e "emplazamientos" curriculares. **Educação em Revista,** Belo Horizonte (MG), n.45, p.249-264, jun. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, Antônio Luiz de. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: **Resumos do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares.** Florianópolis: UFSC, 2008. P. 343.

Karla Saraiva é graduada e mestre em Engenharia Civil (UFRGS) e doutora em Educação (UFRGS). Professora do PPG em Educação da Universidade Luterana do Brasil.
E-mail: karlasaraiva@via-rs.net

Alfredo Veiga-Neto é Licenciado em História Natural (UFRGS) e Música (UFRGS), mestre em Genética (UFRGS) e doutor em Educação (UFRGS). Professor titular da Faculdade de Educação da UFRGS, Professor Convidado do PPG em Educação da UFRGS.
E-mail: alfredoveiganeto@uol.com

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):205-223
mai/ago 2009

Cinema e Imaginário Infantil: a Mediação Entre o Visível e o Invisível

Monica Fantin

RESUMO - Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. Este texto analisa a relação entre cinema e criança a partir de alguns entendimentos teórico-conceituais sobre o cinema como arte, indústria, dispositivo e linguagem. Da relação entre cinema e imaginação, busca-se entender como os diferentes modos de ver filmes atuam na construção do imaginário infantil para compreender as representações que as crianças têm da experiência com o cinema. Considerando que a pesquisa com crianças pode ser uma forma de compreender criticamente a produção cultural de nossa época, o texto apresenta aspectos de uma pesquisa empírica realizada com crianças em diferentes contextos socioculturais e sugere algumas possibilidades de mediação para pensar o cinema no contexto da educação.

Palavras-chave: **Cinema. Crianças. Mediação. Imaginário infantil.**

ABSTRACT - Cinema and the children's imaginary: the mediation between the visible and the invisible. This paper analyzes the relationship between cinema and children, from some theoretical-conceptual views of the cinema as an art, industry, mechanism and language. As for the relationship between cinema and imagination, the understanding of how the different ways of seeing movies act in the construction of the children's imaginary is saught, as a way to comprehend the representations that children make of their experience with the cinema. Considering that researching with children can be a way of critically understanding the current cultural production, this text presents aspects of an empirical research carried out with children from different socio-cultural contexts, and proposes some possibilities of mediation between cinema and education.

Key-words: **Cinema. Children. Mediation. Children's imaginary.**

Cinema: conceitos e representações

Refletir sobre o que é cinema e sobre as possibilidades da linguagem audiovisual é condição fundamental para compreendermos a experiência cultural das crianças com os filmes hoje. E antes de perguntarmos o que é cinema para as crianças, poderíamos nos perguntar *o que é o cinema para nós*? É arte, entretenimento, indústria, cultura? É narrativa, linguagem, dispositivo? É instrumento, meio ou fim? Enfim, quais dessas dimensões estão mais presentes na perspectiva da educação?

Para responder a algumas dessas questões, poderíamos percorrer a história do cinema nesses mais de cem anos e dificilmente encontraríamos as respostas definitivas, dado o grande número de teorias explicativas sobre as diversas formas de pensar o cinema, a sua estrutura, as suas linguagens e os seus significados na relação com o espectador. Dependendo da teoria que se utilize, o cinema pode oferecer significados diferentes: arte, novas percepções, consumo, ideologias, consciência da realidade, identificações, poesia, sonho, emoções, enfim, diferentes formas de participação nas fronteiras da experiência cinematográfica.

Se considerarmos a definição do *Aurélio*, "cinema é: 1. Arte de compor e realizar filmes cinematográficos; 2. Cinematografia; 3. Projeção cinematográfica; 4. Sala de espetáculos, onde se projetam filmes cinematográficos" (Ferreira, 1995, p. 151). E de início temos quatro sentidos comuns e diferentes do termo: arte, técnica, espaço físico e linguagem. Assim, quando se fala de cinema, está se falando de um *modo cultural* (Coelho, 1999, p. 110), um domínio mais amplo que o filme, que, sendo mais delimitado e além de objeto físico, envolve um discurso como texto significante, com sentido social, cultural e psicológico.

O cinema pode ser estudado a partir de diversas perspectivas, desde a análise estética até a narrativa, o entretenimento, o evento cultural. Graeme Turner (1988) apresenta o cinema como uma prática social inserida no funcionamento da própria cultura, chamando atenção para suas dimensões de produção, consumo, prazer e significação.

Na dimensão da semiótica - que, neste texto, nos ajuda a pensar nas possíveis relações entre os significados do filme, a imaginação e o imaginário -, Christian Metz (2002) analisa a instituição cinematográfica, distinguindo os três tipos de máquina: *máquina econômico-produtiva* do aparato; *máquina psicológica* do espectador *e máquina paratextual* dos discursos sobre o filme. Ou seja, três abordagens para entender o estudo do cinema, e não o fato cinematográfico em si: a econômica, a psicanalítica e a semiótica ou a linguística. Entendendo o cinema como instituição cinematográfica, para Metz este fato sociocultural multidimensional inclui acontecimentos pré-fílmicos (como a infraestrutura econômica, a tecnologia), pós-fílmicos (a distribuição, a exibição e o impacto político-social do filme) e a-fílmicos (a arquitetura e a decoração da sala de cinema, o ritual social de ida ao cinema).

Nessa perspectiva, o cinema, como instituição, pode ser entendido como produção, distribuição, consumo, mercado; como experiência onírica, em que o ambiente escuro e acolhedor da sala de projeção permite uma recepção semi-consciente do filme como ilusão ou sonho; e como um corpo de discursos - de diretores, da crítica, do público e da teoria - sobre o cinema.

Nestes diferentes discursos, Arlindo Machado lembra-nos que

> a questão do cinema já não se resolve dentro do campo próprio do cinema. Com a convergência dos meios e a generalização do audiovisual, as questões teóricas se deslocaram. Os fundamentos de uma nova teoria do audiovisual podem já não estar sendo construídos no campo específico do cinema [...] (2007, p. 130).

E ainda que o autor esteja se referindo ao impasse teórico que o cinema vive hoje e à busca em relação aos novos meios, isso pode nos levar a novas sínteses.

Pode, por exemplo, aproximar-nos da ideia de Deleuze, para quem uma teoria do cinema "não deveria tratar do cinema, mas do conceito por este desencadeado, das formas como ele fabrica novas conexões entre campos e disciplinas" (Stam, 2003, p. 284). Para o Stam, Deleuze "não apenas teoriza o cinema de novas maneiras mas *cinematiza* a filosofia" (Stam, 2003, p. 284) e isso pode nos inspirar a *cinematizar* a educação.

Enfim, diante de tamanha multiplicidade de significados, Wittgenstein (1997) afirma que o significado de um termo se refere ao uso que dele se faz. Nesse sentido, aqui o cinema será entendido como *objeto plural* - que possui dimensões estéticas, cognitivas, psicológicas, sociais e envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica - e como síntese entre arte, indústria, dispositivo e linguagem.

Cinema como arte, como indústria, como dispositivo e como linguagem

Nas primeiras teorias do cinema, ele era definido a partir de suas relações com as demais artes, absorvendo as artes espaciais (arquitetura, escultura e pintura) e as artes temporais (poesia, música e dança). Naquela época, por volta de 1910, considerar o cinema como arte *total* implicava recuperar uma sensibilidade perdida com a invenção da imprensa e redimensioná-la, pois o cinema era considerado *a única arte verdadeiramente moderna*.

Considerando que o cinema oferecia uma nova forma de arte adequada à construção de uma outra experiência de sensibilidade, Benjamin (1994, p. 187) defendia uma dimensão libertadora da *arte sem aura* que é o cinema, revelando o potencial político progressista que essa nova sensibilidade poderia ter, tanto na sua forma de expressão como no conteúdo da existência do homem moderno.

Para ele, o cinema era uma forma de arte que implicava modificações profundas no aparelho receptivo, cujas transformações sociais imperceptíveis acarretariam mudanças na estrutura da recepção que seriam utilizadas pelas novas formas de arte. Ao mesmo tempo, teóricos como Adorno e Horkheimer (1985) previam o naufrágio da arte a partir do cinema, que para eles não sobreviveria à vulgarização de uma cultura transformada em indústria.

Hoje, entender o cinema como arte contemporânea implica perguntar se, em razão de seu estatuto social de arte, seria um qualificativo que deveria ser atribuído a uns poucos filmes ou a todos? O que é considerado um filme-arte? A capacidade de pergunta nem sempre significa a capacidade de resposta, e além da complexa discussão *o que é arte*, tal pergunta remete para o conceito de autoria, questão fundamental para a cultura moderna que precisaria ser problematizada.

Nos anos 1960, os estudos da semiologia começaram a influenciar discussões e teorias sobre o cinema, preocupando-se com a maneira como os filmes eram compreendidos. Os estudos da semiótica voltavam sua atenção ao filme, evidenciando o que nele permite produzir sentido, e isso reduziu a discussão da arte e do belo a uma questão secundária ou supérflua, entrando no terreno da análise do filme e de seus sistemas de significantes.

> Se a política dos autores valorizava certos diretores como artistas, para a semiologia todos os diretores são artistas e todos os filmes são arte, simplesmente porque o estatuto socialmente construído do cinema é o da arte (Stam, 2003, p. 126).

No entanto, era impossível analisar o que é o cinema sem considerar os meios de sua produção, e a ênfase volta-se para entender que o cinema é essencialmente uma indústria que produz uma mercadoria como o filme, "mercadoria fortemente condicionante da mentalidade das massas; mercadoria que possui um notável potencial ideológico, mas sempre conotado como produto industrial que deve ser consumido por um público para quem tal produto foi pensado, realizado e comercializado" (Tagliabue, 2001, p. 39).

O interesse pelos aspectos socioeconômicos do cinema foi tomado por diversos autores, pois entender o cinema como indústria significa pensar na "máquina econômico-produtiva" que Metz (2003) situa e tudo que ela envolve. Os fatores econômicos de certa forma sempre estiveram relacionados às produções artísticas e intelectuais em que a comercialização aparece, principalmente, na sua difusão. No cinema, cada trabalho de criação é comercializado, do roteiro à distribuição, e isso se deve à evolução do próprio meio, pois os progressos técnicos são contínuos, e os problemas artísticos e intelectuais colocados na produção fílmica estão cada vez mais em segundo plano devido à pressão comercial, diz o autor.

O entendimento da instituição cinematográfica nos remete para a noção do dispositivo cinematográfico, que envolve representação, posição simbólica, imaginário e um jogo de identificações que regulam o funcionamento da mente

e do inconsciente, diz Metz. De acordo com ele, o dispositivo também envolve as relações entre ideologia, desejo e economia, que são muito poderosas no cinema, pois, como discurso, é justamente o princípio de sua eficácia "apagar as marcas da enunciação e se disfarçar em história" (2003, p. 404). História que é narrada com uma linguagem própria.

Considerar o cinema como linguagem implica pensar nas regras e nas convenções de uma gramática de códigos e de elementos que produzem sentidos através do texto fílmico. A linguagem cinematográfica, para Metz, é um conjunto de mensagens cujo material de expressão seria composto por cinco elementos: a imagem fotográfica em movimento, os sons fonéticos, os ruídos, os sons musicais e a escrita (Metz apud Stam, 2003, p. 132).

Para muitos estudiosos do cinema, o que constitui a especificidade da linguagem cinematográfica é o efeito de montagem. Essa "linguagem transparente" foi particularmente trabalhada por Eisenstein, para quem "plano e montagem são os elementos básicos do cinema" (2002, p. 51), pois de duas imagens sempre surge uma terceira significação, como na estrutura do pensamento dialético da tese, da antítese e da síntese.

Considerando a montagem cinematográfica um trabalho sobre o intervalo, Deleuze (1985) refere-se a ela como o vazio que separa dois enquadramentos em que o interstício seria mais importante que a associação. A distância seria um intermeio constitutivo da imagem que o espectador seria levado a preencher quando se deixa imaginar além da tela. E esse conceito é particularmente importante para pensar a questão da imaginação e do imaginário no cinema.

Cinema, imaginação e imaginário

> A cena que desperta o interesse certamente transcende a simples impressão de objetos distantes em movimento. Devemos acompanhar as cenas que vemos com a cabeça cheia de idéias. Elas devem ter significado, receber subsídios da imaginação, despertar vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, atiçar a sugestionabilidade, gerar idéias e pensamentos, aliar-se mentalmente à continuidade da trama e conduzir permanentemente a atenção para um elemento importante e essencial – a ação. Uma infinidade desses processos interiores deve ir ao encontro das impressões (Munstenberg, 2003, p. 27).

Um dos primeiros teóricos do cinema, Munstenberg preocupou-se em explicar como funciona a narração cinematográfica e sua relação com as operações mentais do espectador. Conhecer alguns desses processos interiores levanos a pensar no potencial da imaginação e nos imaginários que o filme permite construir. "O filme conta-nos a história humana superando as formas do mundo exterior – o espaço, o tempo e a causalidade; e ajustando os acontecimentos às

formas do mundo interior – a atenção, a memória e a imaginação e a emoção", diz Munstenberg (apud Aumont, 2005, p. 226).

Ainda que a ideia do autor expresse mais uma concepção do cinema do que uma psicologia do espectador, privilegiando a reflexão sobre o filme de ficção, sem tratar do cinema documentário, educativo ou de propaganda, como diz Aumont, ela foi retomada e atualizada por autores como Metz, no estudo da relação entre cinema e Psicanálise. Diante disso, é importante considerar os processos interiores para entender alguns aspectos da relação entre crianças, cinema, imaginação e imaginário.

Apesar de os conceitos de imaginação e de imaginário serem historicamente polissêmicos e marcados por ambiguidades em diferentes visões teóricas, Girardello (2003) nos lembra que isso não impede seu uso nos diálogos entre mídia e cultura. Objeto de estudo de diversas áreas, tais conceitos permitem abordagens filosóficas, psicológicas, psicanalíticas, dos estudos da comunicação e da cultura, etc., foram temas de grandes pensadores: Platão, Aristóteles, Kant, Freud, Sartre, Bachelard e muitos outros.

Podemos sintetizar a história do conceito de imaginação a partir de três metáforas sugeridas por Richard Kearney (apud Girardello, 2003, p. 11): espelho, lâmpada e labirinto de espelhos. A metáfora de imaginação como espelho sugere que a imagem mental reflete a realidade, como era entendida na Idade Média. A ideia de imaginação como lâmpada refere-se à imaginação como produção de realidade e de formação de imagens a partir dos sentidos, da invenção e da abstração, ideia que predominou na Idade Moderna. E a imaginação como labirinto de espelhos diz respeito a uma visão pós-moderna e se refere aos labirintos de espelhos como alusões, referências e paródias que entendem as imagens como simulacros.

Nesse trabalho, entendemos a imaginação a partir de uma síntese entre a compreensão de Bachelard (1997, p. 18), para quem a imaginação "[...] é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade [...]", e a ideia trabalhada pelos estudos da comunicação, "imaginação como instância de produção semiótica e apropriação cultural." (Girardello, 2003, p. 11). O imaginário será entendido como "dimensão coletiva da imaginação, ou como acervo do imaginado", ideia que Girardello (2003, p. 15) trabalha a partir da definição de Gilbert Durand. Sem esperar a concordância quanto ao significado destes conceitos, lembramos que "o problema parece estar na natureza complexa e mutante da imaginação, e no fato de a imaginação estar no ponto crucial dos aspectos compreendidos de nossa vida" (Egan, 2007, p. 13).

A partir dessa compreensão, podemos entender como o cinema atua no imaginário infantil distinguindo-o de outras mídias a partir de seus meios expressivos. É justamente "a natureza *imaginária* do significante fílmico que faz dele um catalisador tão poderoso de projeções e emoções", enfatiza Metz. (apud Stam, 2003, p. 142). E é nessa dimensão psíquica da *impressão de reali-*

dade do meio cinematográfico que os teóricos psicanalíticos buscam explicar o poder do cinema sobre os sentimentos humanos.

Considerando que a experiência do espectador não se limita às sensações luminosas e sonoras do filme, o cinema também envolve a memória, que atua evocando coisas que dão e constroem sentidos, e situam melhor as cenas, as palavras e os movimentos na mente do espectador, diz Munstenberg (2003, p. 36-37). Essa função impulsionadora de relações está tanto ligada à memória quanto à imaginação.

No cinema, a imaginação projeta-se na tela, mas o curso natural dos acontecimentos pode ser modificado pela simples ação dos pensamentos, transgredindo a relação com o tempo, permitindo voltar ao passado ou fazer uma ponte com o futuro em minutos. Neste sentido, "o cinema pode agir de forma análoga à imaginação: ele possui mobilidades de idéias que não estão subordinadas às exigências concretas dos acontecimentos externos, mas às leis psicológicas da associação de idéias. Dentro da mente, o passado e o futuro se entrelaçam com o presente" (Munstenberg, 2003, p. 38).

No entanto, se a memória relaciona-se com o passado e a imaginação com o futuro, no cinema o pensamento transgride essa ordem e vive a intensidade do que acontece simultaneamente em diversos tempos e lugares, inclusive no extracampo, e naquilo que acontece e não aparece na tela. Estando em vários lugares em um mesmo momento, "só o cinema é capaz de dar corpo a esta divisão interna, a esta consciência das situações contrastantes, a esse intercâmbio de experiências divergentes de espírito" (Munstenberg, 2003, p. 43).

Essa perspectiva de visualizar o passado e projetar o futuro permite compartilhar os caprichos da imaginação dos personagens, dos autores, dos diretores e também dos espectadores. No cinema, além de testemunhar o que a imaginação dos personagens revela, temos a possibilidade de ir além, pois os filmes oferecem panoramas deslumbrantes aos nossos olhos e mostram-nos milhares de fantasias possíveis. Alguns estudos sugerem que esse processo é potencializado nas crianças pela especificidade de seu pensamento simbólico, pelo estranhamento e pela inversão do olhar (Fantin, 2004).

Considerar que o cinema enriquece o imaginário das crianças não significa negar a complexidade que envolve a relação entre imagem e imaginação. Os estímulos visuais hoje são tantos e de tantas ordens, que parece que perdemos a capacidade de imaginar a partir das palavras, como diz Calvino (1990). E isso é particularmente válido para a relação entre cinema e imaginação, sobretudo a partir de adaptações literárias para o cinema. Mas será que as imagens do cinema que desencadeiam processos imaginativos também podem limitar a imaginação? Será que a distância e o contraste entre a pré-imagem formada pela criança a partir da palavra e a imagem proposta na tela podem significar certo empobrecimento da imaginação?

Considerando que o imaginário se constrói de diferentes formas, tais questões podem ser redimensionadas, mas "as imagens de um filme raramente con-

seguem capturar a força emocional das imagens mentais que formamos ao ler. E é por isso que o cinema raramente consegue evocar e estimular nossas respostas imaginativas com uma força semelhante à literatura", diz Egan (apud Girardello, 1997, p. 49). No entanto, é bom lembrar que o cinema e a literatura envolvem linguagens diferenciadas, e que os processos e os contextos de produção e de recepção destes meios são diferentes.

Além disso, a imaginação no cinema também está ligada à capacidade de persuasão do dispositivo cinematográfico, que envolve um conjunto de fatores, desde a situação cinematográfica da imobilidade e da escuridão até os mecanismos enunciativos da imagem que induzem o sujeito a projetar-se na representação (Stam, 2003, p. 185). Certos efeitos subjetivos destes fatores perdem sua especificidade e sua importância quando vistos na televisão, e tal poder de persuasão e impressão de realidade perdem muito de sua força, podendo comprometer, em alguma medida, o potencial da imaginação no contexto televisivo doméstico ou escolar, que é onde a maioria das crianças brasileiras assiste aos filmes.

Nesse processo de projeção, a intensidade dos fenômenos cinematográficos pode ser entendida no seu duplo aspecto de projeção e de identificação: projeção do filme na tela e projeção imaginária do espectador; identificação do espectador com o personagem da história ou com o ator e também identificação consigo mesmo. Para Metz, isso implica um saber duplo e unitário, pois ao ver um filme o espectador percebe algo do imaginário e sabe que é ele que está percebendo e transcende essa percepção. O espectador identifica-se consigo mesmo e com o ato de percepção, "não como objeto, mas como sujeito transcendental: além da identificação em cadeia, com o olhar da câmara cinematográfica ou com o ponto de vista do diretor" (Metz apud Casetti, 2004, p. 188).

Em seu livro *O Cinema ou o Homem Imaginário*, Edgar Morin trata da relação entre projeção-identificação, dizendo que "o cinema convida-nos a refletir sobre o imaginário da realidade e a realidade do imaginário". Retomando as teses sartreanas sobre a imagem como *presença-ausência* do objeto, Morin analisa os mecanismos comuns aos sonhos e ao filme, analisando a projeção-identificação, no qual, em vez de o sujeito se projetar no mundo, absorve o mundo em si.

Esse processo de projeção-identificação é ativado no contexto da sala de cinema, onde a escuridão está organizada para propiciar uma participação psíquica e afetiva, e para "isolar o espectador", diz Morin (2003, p. 155). Isolado, mas no meio de uma *alma comum* de uma participação coletiva que amplifica sua participação individual, o espectador pode estar ao mesmo tempo isolado e em grupo, condições contraditórias e complementares, favoráveis à sugestão. Para o autor, o espectador das salas de cinema é um sujeito passivo em estado puro: "Quando os prestígios da sombra e do duplo se fundem na tela branca de uma sala noturna [...], quando os canais da ação se fecham, abrem-se então as comportas do mito, do sonho e da magia" (2003, p. 185).

Embora hoje saibamos que a recepção é ativa, além das questões específicas do meio que interferem nas formas de recepção, há outros fatores que contribuem para criar a atmosfera do espetáculo. Afinal, o ritual específico de ir ao cinema envolve uma preparação, uma saída, um passeio, ver gente e assistir ao filme ao lado de outras pessoas. E essa possibilidade de compartilhar emoções faz a grande diferença do meio cinema configurando-se também como espaço de socialização e de produção de imaginários coletivos.

Assim, o distanciamento, o estranhamento e a escuridão que o espaço da sala de cinema permitem construir a partir da evasão do tempo-espaço que propicia estão longe de poder ser reproduzidos na televisão e no ambiente doméstico ou escolar. E, se considerarmos a importância destes aspectos na imaginação, é certo que a emoção do filme estará presente tanto na sala de cinema quanto diante da televisão, mas será completamente diferenciada, pois envolve outra forma de significação e de apropriação.

Modos de ver filmes e suas mediações

Se o cinema é uma "máquina simbólica de produzir pontos de vista", como diz Aumont (2004, p. 77), muitos são os *modos de ver* os filmes, e na fruição dessa *arte de fabricar imagens* há diversas formas de apropriação, da fruição lúdico-evasiva até uma apreciação educativa, que além da fruição *espontânea* pode envolver análise, interpretação, crítica e produção (Fantin, 2006). Muitas dessas formas estão ligadas ao seu contexto de exibição.

Considerando que a maioria das crianças brasileiras só tem acesso aos filmes via mediação da televisão, do videocassete e, mais recentemente, do DVD (Fantin, 2006a), precisamos discutir as especificidades dos meios, os diferentes modos de ver e de assistir a filmes na sala de cinema ou na televisão, e refletir sobre o que estas relações possibilitam e impedem em termos de construção do significado, de experiência estética e do imaginário infantil.

Diante disso, como pensar o encontro da criança com o filme na televisão, em casa ou na escola? Muito se tem discutido sobre as diferenças entre assistir aos filmes no cinema e na televisão, e isso continua sendo um terreno de conflitos. Se há um tempo, o argumento era o de que considerar o cinema e os filmes em espaços diferenciados daqueles para os quais foram pensados, modificava a forma de apropriação, hoje essa discussão está mais complexa. Muitos filmes já não estão mais sendo produzidos para a sala escura do cinema, mas para o mercado de vídeo, de DVD e de televisão, e com a generalização dos novos meios digitais, o dispositivo, o texto fílmico e o espectador estão mudando de estatuto, diz Machado (2007, p. 133).

Além disso, se o significado da obra é o todo, o contexto de fruição no processo de significação e de apropriação dos filmes é fundamental. Vimos que o cinema envolve todo o contexto em que se assiste ao filme, e isso significa

muito mais do que *apenas* o ato de ver o filme. Assistir a um filme em casa ou na escola, na televisão ou no DVD envolve variáveis que modificam a forma de percepção e de significação. O contexto de fruição é outro, a luz do aparelho de TV é diferente, a perspectiva interna da imagem é diferente, a atenção é diferente, o espaço é outro. Circunscrito ao ambiente doméstico ou escolar, dificilmente o espectador encontra o fascínio da tela grande, a imersão do som estéreo e o espaço coletivo da sala escura.

A perspectiva da semiopragmática de Francesco Casetti e de Roger Odin estuda como os filmes e suas linguagens produzem sentidos e influenciam os espectadores a partir dos diferentes contextos. Para Odin, o objetivo da semiopragmática é mostrar os mecanismos de produção de significado, entender como o filme é compreendido, e, nessa perspectiva, tanto a produção quanto a recepção de um filme são atos institucionais que envolvem papéis moldados por uma rede de determinações produzidas pelo espaço social mais amplo, já que a produção e a leitura de filmes são constitutivas de práticas sociais (Odin apud Stam, 2003, p. 280). Casetti, por sua vez, fala em um "pacto comunicativo" que envolveria a negociação, a interação e a cooperação que ocorrem entre texto e espectadores. Assim, para Odin e Casetti, o espaço de comunicação constituído pelo produtor e pelo espectador de cinema é extremamente diferente, indo do espaço pedagógico da sala de aula, passando pelo espaço familiar do filme assistido em casa, e chegando até o espaço ficcional e de entretenimento da cultura midiática.

Estudando a relação entre filme e contextos, Odin elabora uma série de modos de produção de sentidos que reconduzem a diversos modos de leitura que os espectadores utilizam e aos efeitos que podem alcançar. Tais modos de leitura estão assim referenciados em Casetti (2004, p. 281): *modo espetacular*: ver filme para fazer distrair o espectador, espetáculo e evasão, mais que uma história; *modo ficcional*: ver filme para fazer o espectador vibrar, sentir ao ritmo dos eventos, participar das vivências dos personagens; *modo fabulizante:* ver filme para extrair uma lição da mensagem proposta; *modo documentarizante*: ver filme para informar-se sobre a realidade das coisas do mundo, filmes históricos, etnográficos e documentários; *modo argumentativo-persuasivo*: ver filme para convencer, elaborar um discurso, filmes didáticos com fins educativos e escolares; *modo artístico*: ver filme destacando a produção de um autor, filmes de arte; *modo estético*: ver filme interessando-se pelo trabalho de imagens e sons, filmes experimentais; *modo energizante*: ver filme para vibrar ao ritmo das imagens e dos sons sem preocupar-se com conteúdos, filmes musicais e videoclipes; *modo privado*: ver filme que produz efeito de retorno à vivência pessoal ou de grupo a que se pertence, reforçando a identidade, como os vistos e realizados na escola, associações e centros culturais.

Esses modos, ainda que não se tenha consciência disso, são conhecidos e praticados tanto pelos autores como pelos espectadores, pois ambos intervêm no filme para dar-lhe corpo e expressão. Sem ser excludentes, podem ser mobi-

lizados simultaneamente em diversos níveis, pois sua hierarquização depende do texto e do contexto de leitura.

Se os sentidos são construídos em contextos sociais definidos e serão diferenciados conforme seu *lugar institucional* ou o espaço social em que o filme está sendo visto, isso supõe regras de comportamento e, por vezes, certos sentidos a dar ao filme. Para Casetti, a instituição *cinema comercial* envolve o modo *espetacular, ficcional e energético*; a instituição *pesquisa* promove o modo *artístico e estético*; a instituição *família* propõe o modo *privado*, e a instituição *didática* prioriza o modo *documentário e argumentativo*. Em situações educativas, diferentes modos podem ser aplicados, sobretudo o *fabulizante e o privado*, diz Mosconi (2005, p. 115).

Considerando que todos os modos de ver podem ser educativos, pois mais importante que o filme em si é a relação que com ele se estabelece, com a mediação adequada, todos os modos podem estar presentes num contexto formativo. Pensemos no modo *ficcional e no privado*, que parecem ser os que mais se aproximam dos modos de assistir a um filme na instituição *cinema comercial* e *televisão*.

Se a instituição regula e subordina os modos de leitura, o papel do texto diminui ou se reduz, dificultando uma possível leitura desviante. Mas uma visão dialética da experiência estética envolve o objeto em si, o sujeito e a relação que se estabelece entre eles num dado contexto. Acreditar que o contexto determine tudo pode absolutizar tal relação, relativizar o texto e até mesmo minimizar as subjetividades que são construídas a partir da interação com o filme.

Casetti explica que é necessário dar ao texto e ao contexto sua real importância, destacando a duplicidade da relação entre eles. Se, de um lado, o texto recupera seu peso sendo ponto de partida e de chegada, de outro, o contexto mantém seu papel dando ao texto os perfis com que se apresenta para ser decifrado. Ou seja, "é o texto que motiva a exploração do contexto, mas é o contexto que faz do texto aquilo que este é" (2004, p. 284).

Em que pesem as diferenças tecnológicas, de estatuto social, de recepção em relação à sala de cinema e ao ambiente doméstico ou escolar (tela grande do cinema x tela pequena doméstica, atenção concentrada x atenção dispersa), a inclusão de propagandas na TV comercial, as paradas, os avanços e recuos propiciados pelo vídeo e pelo DVD, o *making of* e tantos outros fatores, o cinema e a TV ainda compartilham códigos de uma mesma linguagem. E diante dos diferentes *modos de ver* e de suas diversas possibilidades de mediação, como tais representações são percebidas pelas crianças?

As crianças e os filmes

Como as diferentes explicações sobre o cinema, sua relação com o imaginário e com os *modos de ver* estão presentes na experiência das crianças com os filmes? A partir do conceito de vivência e experiência em Benjamin, é possível

observar que a vivência individual, fugaz e passageira de assistir a um filme pode transformar-se em experiência quando narrada, refletida e compartilhada. Experiência que é despertada no encontro com o filme e que, sem se limitar a isso, nos leva a outras possibilidades.

A partir de um estudo de recepção que fez parte de uma pesquisa sobre a relação entre crianças e cinema em vários contextos socioculturais, é possível analisar as falas das crianças brasileiras e italianas sobre o que é o cinema para elas. A pesquisa empírica envolveu a exibição de um filme, a aplicação de questionário e de entrevistas de aprofundamento com crianças. Na análise, suas falas foram convertidas em categorias por aproximação de significados: representação, participação estética e apropriação[1]. Através da categoria representação, foi possível identificar semelhanças e diferenças entre as respostas das crianças a respeito do que pensam sobre o cinema.

Representações das crianças sobre o cinema

As representações que as crianças têm sobre o cinema são construções que elas fazem a partir de suas relações com a cultura e de suas identificações com o objeto plural que é o cinema. Alguns denominadores comuns dessa relação foram interpretados a partir das perguntas: o que é o cinema para você? O que um filme deve ter para agradar as crianças? Quais seus filmes preferidos? Quais as diferenças entre assistir a filmes no cinema e na televisão? A análise dessas representações identifica como as crianças configuram seu entendimento sobre o cinema e como constroem suas escolhas em relação aos filmes a que assistem.

O que é cinema para você? Considerando as definições dadas e os sentidos plurais desta experiência, as crianças revelam a dificuldade de encontrar instrumentos linguísticos e conceituais para descrever o que é cinema e o entendimento que têm desta experiência. Diante da multiplicidade de significados que as crianças trazem sobre o que é cinema, foi possível perceber uma relação entre as definições imprecisas, vagas e paradoxais, comuns tanto a quem frequenta como a quem não frequenta a sala de cinema. As respostas nos diferentes contextos seguiram a mesma linha, indicando uma tendência que aponta a compreensão do *cinema como um lugar, uma diversão* ou *como filmes*, confirmando a polissemia do termo.

A adjetivação dada ao *lugar* qualifica as diferentes percepções das crianças, fazendo ver que o cinema não é *apenas um lugar*, mas um *lugar legal onde as pessoas vão ver filmes, uma tela grande* e *um lugar em que se assiste aos filmes com amigos*. O caráter de diversão é explicitado pelas crianças através de termos como *uma coisa legal e divertida, um passatempo, que faz rir*. No entendimento do cinema como sinônimo de filme, *é um filme em lançamento*, algumas crianças identificaram o tipo de filme que hoje passa na maioria dos cinemas: *cinema é um*

lugar onde se assiste a filmes que sairão em fita depois. Isso sugere a percepção das diversas modalidades em que o filme pode ser acessado e da lógica do mercado de produtos culturais.

O fato de a definição do cinema como *encontro de amigos* ter aparecido estatisticamente só no contexto italiano sugere que, para estas crianças, ele é assim percebido porque deve se constituir numa prática cultural habitual, diferentemente da maioria das crianças brasileiras participantes da pesquisa, visto que 40% das crianças de escola pública nunca tinham ido ao cinema. As crianças também entendem o filme *como história* ou como *modo de contar histórias*, o que sugere reconhecer o cinema como um dos contadores de histórias da contemporaneidade.

Parece que, no imaginário das crianças que participaram da pesquisa, o cinema aparece em sua positividade, e a ausência de associações negativas, que conotem desprazer, chama a atenção. Sendo o cinema espaço de emoções as mais diversas, como explicar que os sentimentos de medo, angústia e tensão ou mesmo a frustração diante de certos filmes não estejam contemplados nessa conotação? Talvez porque essas emoções não sejam determinantes na percepção do que o cinema representa em sua força maior: lugar de encontro e emoções caracterizadas por momentos de prazer, ainda que o desconforto também possa estar presente.

Enfim, para as crianças, cinema *é uma arte e uma cultura, é uma tecnologia, é um tipo de história que fica na cabeça, é assistir filme no telão com pessoas amigas*. Com simplicidade e singeleza, uma menina brasileira diz que *cinema é quando vê a tela e tudo escuro dá um arrepio na gente e um lugar cheio de crianças, isso é o filme para mim*. E com certa sofisticação, uma menina italiana diz que *cinema não é somente um passatempo, mas também um ponto de vista diferente, idéias diversas, concentração e atração, é introduzir-se em um mundo novo e fantástico*. Ou seja, estas sínteses expressam uma beleza que ultrapassa fronteiras, pois ambas, a seu modo, se referem tanto às dimensões psicológicas, estéticas e sociais do cinema como ao texto, contexto e paratexto que envolvem essa prática cultural.

Assim, de formas diversas e complementares, as definições das crianças recuperam aspectos importantes das teorias do cinema, através do sentir, pensar e compartilhar seus pontos de vista. Isso não significa que as crianças fazem teoria, mas sim que são muito contemporâneas em suas formas de ver e expressar o mundo.

O que um filme deve ter para agradar as crianças? Os critérios que as crianças estabelecem espontaneamente a respeito do que o filme deve ter para agradá-las pode revelar aspectos de seu imaginário e também foram muito semelhantes nos dois contextos. *Histórias de fantasia e de aventura, ser divertido, ter crianças e animais, não ter violência e ter coisas que ensinam,* são alguns dos atributos que o filme deve possuir para agradar as crianças.

Se consideramos que as histórias possuem certos arquétipos pertencentes à *linguagem universal da narrativa*, a ênfase nas *histórias de fantasia e aventura*

parece aproximar as crianças da ideia de Chaplin de que "num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação" (2002, p. 3).

A ênfase em que o filme seja *engraçado ou divertido* parece explicitar a necessidade e o *caráter social* do riso e de como ele é importante para as pessoas, sejam crianças, sejam jovens ou adultos. Para Tagliabue (2001), a comédia sempre foi uma chave de leitura eficaz de uma sociedade, melhor que a tragédia. O critério *não ter violência* pode indicar tanto o pensamento direto das crianças como também o que elas ouvem dos adultos ou a partir do que pensam que eles querem ouvir. Mesmo, porém, que seja um discurso mediado pelo *desejo do outro*, não se pode negar que muitas crianças não gostam de assistir a filmes de violência. Como também há as crianças que gostam de certa dose de violência e de lutas. Em ambos os casos, parece haver a presença da mediação.

Dois critérios enfatizados apenas no contexto italiano: efeitos especiais e fácil entendimento. A referência a ter *efeitos especiais* revela um maior domínio das crianças italianas sobre a terminologia cinematográfica. Fica clara a importância do contexto sociocultural na alfabetização cinematográfica, que permite à criança perceber e se expressar de forma mais elaborada. Ser de *fácil entendimento* ou *o filme deve ser fácil de entender sem ser vulgar* coincide com atributos presentes em uma pesquisa italiana organizada por Bertolini, em que as crianças avaliaram a programação televisiva; entre os critérios levantados por elas para analisar se um programa era adequado ou não, apareceu *ter uma linguagem simples com palavras claras* ao lado de outros, *como não ter cenas de sexo nem de violência gratuita*. (2002, p. 310).

No entanto, ser fácil de entender não significa estar isento de reflexão, o que remete à discussão sobre adequação de filmes para crianças em contextos formativos. Embora as crianças assistam a filmes que não sejam diretamente feitos para elas, mesmo sem entender, muitas vezes o fazem por certa pressão ou apelo do marketing, da moda e do grupo. Algumas vezes, deixar de entender um filme não faz diferença nenhuma para a criança, que logo esquece; em outros casos, pode se transformar em situações de desconforto e medo.

Em resposta à pergunta se as crianças só deveriam assistir aos filmes feitos para elas, um menino italiano respondeu: *Não, porque cedo ou tarde, tu deves derrotar os teus medos. De fato, eu superei meus medos com os filmes*. Isso sugere que ele tenha entendido o dispositivo da catarse que o filme propicia, tema referido por tantos teóricos do cinema. No campo da educação, Buckingham (1996) trabalha sobre essa ambiguidade de sentimento entre o medo e o prazer analisando as respostas emocionais das crianças à TV. Para ele, as crianças fazem julgamentos críticos sofisticados sobre o que assistem, e se por um lado, isso revela que as crianças sabem muitas coisas sobre o que assistem, por outro lado, pode levar a negligenciar respostas de tipos mais emocionais. Analisando o fascínio de algumas crianças por filmes de terror, a conversa sobre os efeitos especiais e demais regras do gênero, ele destaca que, ao mesmo tempo em que elas têm prazer com aquilo, também sentem medo ou ficam perturbadas. E é importante que elas demonstrem isso, para que possamos compreender as

ansiedades contemporâneas das crianças e construir espaços para sua ressignificação.

Quais as diferenças entre cinema e televisão? Considerando que a maioria das crianças hoje tem acesso aos filmes pela mediação da televisão, muitas são as diferenças possíveis de serem listadas nestes diferentes contextos de fruição e dizem respeito ao espaço físico, ao tamanho da tela, à qualidade da imagem e do áudio, e à possibilidade de compartilhar emoções e de assistirem ao filme junto com outras crianças. O fato de o cinema ser considerado *mais legal* e *mais emocionante* não chega a surpreender, mas a percepção de uma diferença crucial entre cinema e TV, que nesta interrompe o fluxo narrativo do filme, foi feita timidamente. Enquanto uma menina brasileira explicita isso dizendo que *na TV tem comercial e no cinema não,* uma menina italiana vai além dizendo que na televisão *é diferente porque o cinema possui uma atmosfera inquietante e atraente que te convida a viver emoções nunca antes sentidas, e ao contrário, a televisão não é muito atraída por estas emoções, mas por outras coisas que te perturbam, tipo a publicidade*. Estes argumentos coincidem com o de diversos autores a respeito da atenção diferenciada propiciada pelo ambiente da sala escura do cinema, da interrupção do fluxo da importância do contexto na experiência da fruição, que vimos anteriormente.

Assistir aos filmes na TV aparece com conotação diferenciada nos contextos pesquisados, seja o espaço doméstico, seja o escolar, e isso nos leva a pensar no papel da mediação. Identificar o papel da escola no contexto italiano é fundamental, pois a cultura escolar italiana tem uma tradição que enfatiza a expressão oral, e a linguagem visivelmente mais elaborada demonstra que as crianças já possuíam um certo domínio de termos específicos da linguagem audiovisual. É importante ressaltar que o currículo nacional italiano tem uma área-disciplina em que se trabalham a arte e as diferentes linguagens. Destaque-se que entre essas linguagens está a das mídias, ao lado das plásticas e musicais. Isso parece determinante para entender os termos específicos da linguagem cinematográfica utilizados pelas crianças, que lhes possibilitavam certas compreensões e raciocínios mais sofisticados, pois desde pequenas elas são educadas nestas linguagens. Isso reforça a importância da mediação educativa, tanto no trabalho com as múltiplas linguagens quanto na visibilidade dada às crianças em sua interação com a cultura, e, no caso, com o cinema.

Cinema e crianças: mediação entre visível e invisível

Diante dessa pequena amostra das falas das crianças, a preferência por filmes com histórias de fantasia e de aventura é muito reveladora da relação entre cinema e imaginário infantil. Considerando que o mecanismo *criador de ilusão* está na base do cinema, o cinema pode atuar como um ícone na mediação entre o visível e o invisível. Como um processo de transmutação de sentidos,

os fios das imagens em movimentos que tecem a imaginação no cinema nunca serão significantes gratuitos, pois as imagens como simulacros também propõem uma transformação do real e dos sentidos de participação.

O cinema trabalha com uma transcendência da imagem e com uma relativa autonomia onírica, mítica, arquetípica e simbólica, diz Mottana (2005, p. 102). Nesse universo imaginativo a descobrir, o cinema também pode ser entendido como um espaço de mediação entre visível e invisível. Espaço que envolve contemplação e outras formas de apropriação: análise, interpretação e possível produção de outras imagens.

A partir da materialidade das imagens do cinema, "o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário" (Bachelard, 1988, p. 13) e a imaginação atua como mediadora nessa construção de imaginários. Podemos perceber isso considerando as duas formas de imaginação: formal e material, descritas por Bachelard (2002), em que há "uma relação dialógica da imaginação com a matéria: de um lado se informa por ela, de outro lhe dá a forma" (Girardello, 2003, p. 13).

No fluxo do pensamento, as imagens constroem-se e modificam-se, ultrapassam a realidade. No fluxo imaginário, no olhar às imagens que se sucedem na tela, há espaços de intervalo, os vazios constitutivos de outras imagens que permitem imaginar o que não está na tela. É neste interstício, neste espaço subjetivo que podemos recriar o que é dado à percepção. E isso pode acontecer espontaneamente no momento da fruição ou intencionalmente com outras formas de mediação.

Nesse diálogo social entre cinema, filme e espectador, há um potencial de significação que pode estar presente tanto na fruição lúdico-evasiva como na fruição educativa, que se materializa e se amplia com novas significações. A mediação educativa pode enriquecer esse diálogo ao favorecer a construção de sentidos a partir do que surge dessa experiência com o cinema.

Nesta perspectiva, um trabalho intermediário entre a sensibilidade e o entendimento a partir do cinema pode ativar outras maneiras de olhar, de produzir, de representar e de ler o mundo. Formular metáforas, interrogar, identificar, reconhecer. Exercício de representações éticas e estéticas do pensamento participativo, do estranhamento, da pesquisa, da produção de sentido, da descoberta, ou seja, "do invisível no sensível e no visível" como diz Duborgel (apud Mottana, 2005, p. 106).

Acreditamos que um trabalho na perspectiva da mídia-educação, que entende o cinema a partir de suas dimensões éticas, estéticas, cognitivas, psicológicas, sociais e culturais, possibilita uma educação *para*, *com* e *através* das mídias e atua no sentido da apropriação crítica, da instrumentalização e da produção (Fantin, 2006a; 2006b). Nessa perspectiva, o cinema configura-se tanto como instrumento quanto como objeto da ação pedagógica, em que é possível "educar com o cinema" e "educar sobre o cinema" (Rivoltella, 2005).

Por fim, nesse texto, consideramos o cinema como arte, indústria, dispositivo, linguagem, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos, e consideramos também o cinema como meio que enriquece a

imaginação e alimenta o imaginário. Vimos como os diferentes modos de ver filmes estão presentes nas falas das crianças de contextos socioculturais diversos. Isso sugere mediações que entendam o cinema como espaço que favorece a construção de imaginários e que possibilita muitas formas de interação: da vivência de emoções à construção de experiências, de diversos tipos de aprendizagem à participação da criança na cultura. Significa também entender que o cinema atua no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sociopolítico-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação e de educação, e num espaço de mediação entre o visível e o invisível.

Recebido em novembro de 2007 e aprovado em maio de 2009.

Notas

1. Após exibição do filme /O Mágico de Oz/, em uma Mostra de Cinema Infantil, no contexto brasileiro, 150 crianças de 7 a 11 anos de escolas públicas responderam a um questionário, e 50 destas crianças de 8 e 10 anos participaram da entrevista de aprofundamento. Um grupo de 20 crianças de escola privada e de outro contexto sociocultural também participou das entrevistas, fornecendo dados de referência para enriquecer a análise. No contexto italiano, 60 crianças de 9 e 10 anos de escola pública assistiram ao filme na escola e responderam ao questionário, e, destas, 30 realizaram a entrevista.

Referências

ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985. P. 113-156.

AUMONT, Jacques et al. **O olho interminável**. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme.** Campinas: Papirus, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. P. 165-196.

BERTOLINI, Pietro. **I bambini giudici della TV.** Milano: Guerini e Associati, 2002.

BUCKINGHAM, David. **Moving images**: understanding children's emocional responses to television. Manchester: Manchester University Press, 1996.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASETTI, Francesco. **Teorie del Cinema 1945-1990**. Milano: Bompiani, 2004.

CHAPLIN, Charles. **Vida e pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I**: a imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C; CABRAL, G. (Org.) **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas: Papirus, 2007. P. 11-37.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FANTIN, Monica. Fragmentos e imagens de crianças no cinema: a inversão do olhar. ANPED, 27ª. Reunião Anual, **Anais,** Caxambu, 2004.

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006a.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: conceitos e experiências Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; São Paulo: Folha da São Paulo, 1995.

GIRARDELLO, Gilka. **A imaginação da criança na cultura da imagem**. 1997 (mimeo)

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação no contexto da recepção. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, UFSM, v. II, n. 1, p. 9-24, jan./jun., 2003.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela**. São Paulo: Paulus, 2007.

METZ, Christian. **Cinema e Psicanalisi**. Venezia: Marsílio Editori, 2002.

METZ, Christian. O dispositivo cinematográfico como instituição social. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema:** antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 411-434.

METZ, Christian. Il significante immaginario. In: CASETTI, Francesco. **Teorie del Cinema 1945-1990**. Milano: Bompiani, 2004. P. 187-191.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 145-172.

MOSCONI, Elena. Il cinema nella prassi educativa: uma prospettiva pragmática. In: MALAVASI, P.; POLENGHI, S.; RIVOLTELLA, P.C. (Org.) **Cinema, pratiche formative, educazione.** Milano: Vita e Pensiero, 2005. P. 109-121.

MOTTANA, Paolo. Dalla clinica della formazione alla "pedagogia immaginale" attraverso il cinema. In: MALAVASI, P.; POLENGHI, S.; RIVOLTELLA, P.C. (Org.) **Cinema, pratiche formative, educazione**. Milano: Vita e Pensiero, 2005. P. 89-106.

MUNSTENBERG, Hugo. A atenção. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 27-35.

MUNSTENBERG, Hugo. Memória e imaginação. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 2003. P. 36-45.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-escuola. In: MALAVASI, P.; POLENGHI, S.; RIVOLTELLA, P.C. (Org.) **Cinema, pratiche formative, educazione**. Milano: Vita e Pensiero, 2005. P. 67-88.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

TAGLIABUE, Carlo. **Cinema e vita quotidiana**. Torino: Elledici, 2001.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Monica Fantin é doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação e Arte, NICA, UFSC/CNPq.
E-mail: mfantin@terra.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2): 225-237
mai/ago 2009

Memórias Escolares: sem Ressentimentos

Marlene de Souza Dozol

RESUMO - Memórias Escolares: sem ressentimentos. O presente trabalho convida a pensar - de um outro modo - as memórias escolares que uma parte considerável da literatura ajudou a cristalizar no ideário pedagógico moderno e contemporâneo. Não são incomuns imagens que reeditam, para os autores artistas que a compõem, uma experiência escolar dolorosa, descrita sob o signo da mágoa, sombra permanente sobre as instituições de ensino situadas num passado que não se quer repetir. Mas, seriam tais imagens, de fato, tão unânimes quando se trata, em linguagem literária, de escrever sobre a escola e, o ressentimento, a categoria central para lembrar esse tempo? Não é o que a obra *Balão Cativo*, do memorialista brasileiro Nava (1903-1984), evoca: negando-se ao cultivo do ressentimento, o autor nos dá a conhecer o seu tempo de escola pela via do humor, do perdão e de um delicado sentimento de gratidão.

Palavras-chaves: **Literatura. Memória. Escola.**

ABSTRACT - School Memory: no resentment. The present paper invites you to think – in another manner – about the schooling memories which part of the literature has helped to crystallize in the modern and contemporary pedagogical ideary. It is not an uncommon practice to reedit images to the authors, the artists that compose it, a painful scholar experience described by the signs of sorrow. A permanent shadow related to the educational institution situated in a past that is not willing to be repeated.
But, would such images actually be so unanimous when it comes to literary language in writing about the school, and would the resentment be the main category to remind this period? This is not what the masterpiece called *Balão Cativo* written by the Brazilian memorialist Pedro Nava (1903-1984) evokes: it denies the cultivation of resentment; the author presents us his schooling period with humor, forgiveness and a delicate feeling of gratitude.

Keywords: **Literature. Memory. School**.

Não são poucas as obras literárias que têm por base temática o embate do adolescente, pré-adolescente e, até mesmo da criança em suas primeiras fases, com o meio escolar. São histórias de internos e alunos[1].

De modo geral, as narrativas que têm por foco uma tal base, traduzem-na sob a forma de um *trauma cultural* ou de um *trauma de socialização*, como em Bosi. Este autor, quando examina a obra O Ateneu de Raul Pompéia, afirma:

> O Ateneu: não sei de outro romance em nossa língua em que se haja intuído com tanta agudeza e ressentido com tanta força o trauma da socialização que representa a entrada de uma criança para o mundo fechado da escola (1997, p. 33).

Esta experiência traumática aparece ligada a uma espécie de *psicologia da nostalgia* metaforizada, aqui ou ali, pela melancólica ou dolorosa saudade de casa e do regaço materno (Mazzari, 1987).

O internato ou a escola costumam aparecer aí como meio fechado e adverso, forma institucionalizada de transmissão de saber estruturalmente coercitiva e autoritária, em franca oposição à "[...] sensibilidade e consciência crítica emergentes [...]" (Mazzari, 1987, p. 233). Ambos, internato e escola, surgem assim como cárceres de privações, palcos de uma acirrada luta entre subjetividades e forças exteriores[2].

Se a literatura aparece como fonte legítima para inspirar, por meio da mágoa, da caricatura e do escárnio, duras reflexões sobre o tempo de escola, seria ela também fonte de gratas e apaziguadas memórias relativamente a esse mesmo tempo?

Embora não desconsiderando o primeiro tipo de fonte para pensar relevantes temas educacionais, o presente ensaio privilegiará as contribuições do segundo tipo, ou seja, aquelas que aparecem como acordes dissonantes daquilo que estamos acostumados a ler ou ouvir sobre as escolas do passado. Para tanto, escolhe a obra *Balão Cativo*, segundo volume da memorialística do mineiro Nava (1903-1984)[3].

Em *Balão Cativo*, o escritor relembra os tempos de menino, suas primeiras experiências escolares, o Internato do Colégio Pedro II (onde passou cinco anos como interno) e outros acontecimentos de sua vida.

As primeiras memórias escolares de Nava são de 1911 e remetem a uma ambiência agradável da qual fazem parte as professoras. Apesar do desentendimento entre sua mãe e as mesmas (provavelmente devido a um atraso no pagamento das mensalidades), o autor pondera:

> Nunca lhes quis mal por isto. Elas ficaram dentro em mim resguardadas pelas minhas primeiras impressões do colégio e pelas doces lembranças da sala de jantar onde aprendi a ler, do grande relógio batendo o carrilhão do meio-dia, da palmatória simbólica, da tinta roxa, das letras caligráficas, das cartilhas com Eva, Ivo, ave, uva, vovô... (Nava, 2000, p. 50).

Desde aí, a tendência ao não ressentimento ou rancor[4] e uma robusta noção de contexto (no sentido de uma clara consciência quanto ao espaço escolar e o que lhe define enquanto tal) acompanharão, dentre outros aspectos, a narrativa de Nava sobre esse tempo. Nele, os espaços, os personagens, as coisas, as minúcias cotidianas obedecem rigorosamente ao que tradicionalmente compõe a uma imagem de escola[5]. Tudo é arranjado de modo a conservar esse lugar, observá-lo, bordá-lo, extrair-lhe o que há de poético, pitoresco, engraçado ou assustador.

A noção *exata* de escola e do que lá acontece parece desembocar numa ideia que Arendt (2003, p. 83-84) desenvolveu, segundo a qual "[...] cada atividade humana converge para a sua localização adequada no mundo." Podemos estendê-la à escola, instância intermediária entre o âmbito privado (família) e o âmbito público (política), que exige um tratamento diferenciado e adequado a sua natureza de atividade humana específica. Nesse sentido, as descrições de Nava evocam uma certa estética do ensinar, com seus rituais e símbolos apropriados.

Mas há outro elemento constante que triunfa sempre na sua narrativa, até mesmo sobre as eventuais dores[6] provocadas por essa modalidade de prática social: o riso. Riso de mofa, riso de compaixão, gargalhadas, riso cúmplice, riso por bobagens, riso para a própria *desgraça*[7]. Risos... Tanto de adulto quanto de menino.

Ao descrever sua segunda experiência escolar no Colégio Lucindo Filho, zomba da instrução moral e sobretudo cívica, anunciada aos quatro cantos por seu Diretor. Este e demais professores tomam a forma de divertidas e hilariantes caricaturas (Nava, 2000, p. 50-51) - recurso literário ricamente explorado pelo autor, aplicado à descrição dos tipos humanos que encontrou em todos os colégios que frequentou. Somadas ao conteúdo moral e cívico que transmitiam são capazes de provocar não só o prazer do deboche, mas também o riso da compaixão, de um *achar graça* coroado pela nostalgia e por um certo reconhecimento[8].

Misturando um pouco mais tais ingredientes, Nava nos dá a conhecer, na continuidade de suas memórias escolares, a sua passagem pelo internato Ginásio Anglo-Mineiro. Novidade para a época (1914), o Anglo proclamava-se moderno, uma espécie de Anti-Caraça por seus moldes tolerantes e liberais, mas não desprovido de adesão a hierarquias sociais e interesses comerciais[9]. Dirigido por ingleses, tinha como reclame o *Mens sana in corpore sano*, formação do caráter e desenvolvimento físico dos alunos. Rivalizava, entre outros, com os colégios de padres, representantes do ensino tradicional, assustados com a ausência do latim e com o excesso de futebol no Anglo.

O que surpreende no autor é o modo como trata, em linguagem literária, temas e/ou rivalidades pertinentes à área da educação: sem o tom fundamentalista da defesa desta ou daquela vertente pedagógica, o que nos leva a pensar que, às vezes, um *leigo* interessante tem mais a ensinar do que um empedernido *especialista*; sem colocar diretores, professores e até mesmo bedéis no tribu-

nal do juízo final, descritos ora aqui ora ali com um certo desdém sim (como não poderia deixar de ser quando artistas olham para a educação e para escola), mas com simpatia. Desse modo, não só o Anglo, de tendência liberal-moderna, é *absolvido*, mas também o Internato Pedro II, de orientação católico-tradicional. Em ambas as instituições, os adultos não aparecem como carcereiros da liberdade, da criação ou da originalidade; ao contrário, constituem uma rica paisagem humana sobre a qual paira o menino e debruça-se, depois, o artista das letras. Talvez resida aí uma das contribuições da literatura para a educação: uma fonte de flexibilização do pensamento ao oferecer extremos sim, mas também os meio-tons. Vejamos um pouco mais sobre a experiência no Anglo para, em seguida, acompanharmos o autor no Colégio Pedro II.

Do Vice-Diretor do Anglo, Mr. Jones, Nava extrai o que há de engraçado e humano. À medida que vai fazendo esse exercício, conduz o leitor por um caminho que começa pelo pitoresco, passa pela zombaria, metamorfoseia-se em ternura e termina com a gratidão.

Começa por relembrar o cacoete linguístico do vice-diretor em misturar castelhano, português e inglês: "*Now, boys, go quietly to the oficinas y despues vengam* para subirmos as escadas *and enjoy* um bom sono *with gorgeous dreams*" (Nava, 2000, p. 130). Comenta sobre sua curiosa e inventiva didática para ensinar o inglês, língua que Pedro, daí em diante, aprendeu a admirar. Conta-nos sobre os enganos de Jones ao escolher palavras portuguesas de duplo sentido ou errar pronúncias, o que provocava a alegria geral da classe:

> Mas, ai! nem sempre as aulas de Jones corriam calmas. Éramos tomados de risos coletivos e histéricos, unânimes, paroxísmicos, intermináveis, que punham o professor fora de si. Why are you screaming in such a panic? Se ele dissesse só em inglês, vá lá... O diabo é que ele traduzia para um português meio espanholado. Por que gritan ustedes? Porque están em tal *penico* ? Era fatal que ele pronunciasse pânico desse jeito e aí é que todos fazíamos o coro de ruídos – o pan e o ekhos da etimologia. Rebolávamos de rir. Sufocávamos. Mas... por quê? Essa hilaridade que se alastrava de repente, irreprimível como o disparo de uma boiada ... Era uma entonação da voz do Jones, um jeito seu de olhar, aquele meter de língua entre o lábio inferior e a dentadura, um erro de pronúncia ou de tradução, um reflexo da sua careca, *talvez folha de arbusto, talvez ninguém* – os meninos eram arrebatados pelo repente do chiste e o estouro de risos começava. O Jones (Nava, 2000, p. 159).

Aqui, ao contrário da consagrada imagem do professor como *verdugo*, é a figura discente que encarna, sob certos aspectos, tal imagem. Sob o uniforme escolar poderá habitar uma *hiena farejante*, a espera de um sinal, qualquer sinal, para dar início a uma espécie de desforra gregária e festiva. Pedro Nava opera essa inversão e a ilustra com propriedade ao discorrer sobre as perversidades dos alunos cometidas contra o cômico e performático Jones.

Mas nem por isso Mr. Jones, assim como os demais professores do Anglo, deixava de impor disciplina, de distribuir *caras feias*, de *trovejar* ou encolerizar-

se; de, por vezes, ser cruel (Nava, 2000, p. 147-148). Todavia, Nava, em suas lembranças, não só o desculpa como lhe pede desculpas.

Certamente que há aí dois níveis diferenciados: o da experiência em si (infância) e o da elaboração da experiência (como o adulto a recorda e a reflete). Se lembrarmos de Raul Pompéia, a mágoa por sua sofrida passagem pelo colégio interno obriga-o a não só condenar as autoridades instituídas como também a incendiar o próprio colégio. O modo como o Pompéia adulto elabora (?) sua mágoa é, contudo, muito diferente, como já podemos perceber, daquele escolhido por Nava. O segundo dá-nos uma outra chance de ver e pensar a escola e nos liberta, até certo ponto, da aparente inevitabilidade de condenação da qual tenta nos convencer o primeiro[10].

As cenas escolares que pulam das páginas de *Balão Cativo* para a nossa imaginação evocam um cotidiano escolar que, num tecer diário e silencioso, abriga os diversos aspectos envolvidos no amplo processo de formação. Ainda que a tradição escolar mantenha uma certa elegância ao lutar para preservar o cumprimento de sua tarefa objetiva e instrucional, a experiência narrada extrapola esse âmbito, por exemplo, quando traz à tona os aspectos subjetivos que, dentro de certos limites e de maneira subliminar, a escola acaba por contemplar. É certo que esse *conteúdo de entrelinhas* exige uma outra linguagem. De constituição delicada, requer uma certa sensibilidade tanto da parte de quem o observa quanto da parte de quem o vive.

O momento no qual Mr. Jones reaparece ao pequeno Pedro e aos seus novos amigos de quarto, a fim de chamá-los para o primeiro jantar no Colégio Anglo, é particularmente ilustrativo (Nava, 2000, p. 136). Os *menores* quase que instintivamente juntam-se à roda da beca do professor para empreender a ida até a sala de jantar. A imagem tem muito a dizer sobre a própria condição infantil e/ou pré-adolescente que, mergulhada numa instituição - conforme Goffmann (apud Freitag, 1994, p. 96), - do tipo *total* num ambiente desconhecido e, por vezes, hostil, lembra-nos sobre a necessidade de conservação e proteção que ainda vem do adulto. E do lugar em que está - ou seja, da escola - desprovido de qualquer ladainha sentimental, Mr. Jones simplesmente os guia. À inglesa. Nava (2000, p. 141) usa um “Entramos sob as asas de sua beca ...” E isso parece bastar às crianças.

O escritor relembra também o presente que ganhou do professor de inglês, o que selou seu destino literário: um livro de histórias, por ocasião da dispensa permanente do jogo de futebol outorgada pelo próprio Jones. É com uma profunda gratidão que Nava (2000, p. 134) escreve: “Guardo até hoje, desmerecido, todo bichado, o presente de meu inimitável Mr. Jones - como lembrança do lúcido instante de comunicação que tivemos e da amizade que lhe dei ali - sem reservas e para sempre.” O Jones.

Há ainda, sobre essa segunda experiência escolar, ricas descrições relativamente aos outros professores do Anglo. O escritor fala-nos de professores que causavam “[...] profunda impressão nos alunos [...]” (Nava, 2000, p. 141) e de sua admiração por imponentes e admiráveis discursos, repletos de nomes

dos quais nunca ouvira falar: “Bacon, Montaigne, Rousseau, Catão, Pascal e o nosso Maricá.” (Nava, 2000, p. 141). Tais discursos eram uma espécie de prelúdio para as reprimendas, sempre coletivas, diante das principais faltas cometidas pelos alunos (a *mens sana*) para, em seguida, acontecerem as aulas de ginástica (o *corpore sano*) com Mr. Hyghmes, vítima preferida da maldade discente.

A propósito de nomes desconhecidos, o autor demonstra um interesse genuíno pelo que a escola do seu tempo mostrava em termos de conhecimentos curriculares. Em sua narrativa, uma curiosidade menina, viva, impressionável e capaz de admirar-se com o estranho ou não familiar, saltita em sua linhas o tempo todo. Quando relembra sua experiência escolar ainda no Colégio Lucindo Filho, discorre sobre as aulas de geografia, história, leitura e língua nacional (Nava, 2000, p. 51-52). Ao discorrer sobre as mesmas, brinca com os conteúdos e com as estratégias didáticas dos professores e, ao fazê-lo, coloca-se a milhas de distância da imagem lugar-comum que corresponde a uma sala de aula com um professor monológico e alunos cobertos pelo manto do tédio e do desinteresse.

As aulas de português, as de canto e as de *trabalho construtivo* no Anglo são coroadas de adjetivos como *deleitáveis* ou *deliciosas*. As últimas chegam ao topo como as preferidas e remetem sobremaneira a um dos *dogmas* da educação moderna: o de aprender brincando. Assim, o menino aprendeu noções matemáticas e a arte da conversação.

Então, no que diz respeito à aprendizagem, sua experiência parece corroborar tanto com a ideia de ensino sustentada pela tradição educativa, segundo a qual o papel da escola e de seus professores é o de mostrar, enviar sinais, apresentar itinerários já feitos - como queriam Tomás de Aquino (2001) e, posteriormente, segundo Franca (1952), a pedagogia jesuítica - na esperança de que algo realmente novo apareça e de que as promessas se cumpram[11], quanto com as novidades do ensino que veem a natureza infantil como grande aliada.

As recordações das atividades esportivas no Anglo são contadas com o mais desfrutável senso de humor (principalmente aquelas referidas ao futebol) e em nada lembram corpos adestrados pela técnica (do mais alto valor para o antigo futebol inglês) e fustigados pelo mal da competição. As páginas dedicadas a esse tema são um verdadeiro primor e, desprovidas de marcas depressivas ou de componentes ideológicos, proporcionam um belo e divertido retrato da infância dos meninos brasileiros da Primeira República (Nava, 2000, p. 145-147).

Poder-se-ia ainda tratar de outros aspectos artisticamente arranjados por Nava relativamente a sua experiência no Anglo, a exemplo de sua relação com os livros e com a biblioteca do Colégio; das demais matérias do currículo; da sua iniciação literária com o Professor Chagas; das aulas de reforço, leitura de histórias e conversas depois do jantar; dos passeios externos; das estratégias de marketing do Colégio e da percepção tardia quanto ao conluio do Diretor Sadler (mesmo sendo um *excelente professor*) com as elites locais, bajulando e prote-

gendo os alunos mais ricos em detrimento dos bolsistas e mais pobres (comportamento esse que também irá, mais tarde, observar no Diretor do Internato Pedro II); das liberdades, incluindo a de ir e vir. "A educação brasileira é que tem a mania de proibir [...]", reflete Nava (2000, p. 175); da sexualidade à flor da pele; da diferença entre o Anglo e o temido Seminário de Mariana, conhecido e traumaticamente experimentado por um dos colegas de Pedro; do triste processo de decadência do Anglo vivenciado pelo autor durante a seu quarto ano primário; das cartas trocadas entre Pedro e o prof. Jones mesmo depois de tudo acabar e que quando cessaram ... "Que seria do meu mestre?" (Nava, 2000, p. 195). Contudo, e para os limites desse trabalho, paremos por aqui.

Passemos, agora, ao histórico e famoso Internato Pedro II, onde Pedro ficou cinco anos como interno. O autor faz questão de informar ao leitor sobre a história do colégio de instrução secundária, história que já vinha do Brasil Colônia e do século XVIII (1733 ou 1779, como abrigo de meninos órfãos) até a reforma de 1969 que o transformou radicalmente. De orfanato humilde, passa a modesto seminário, converte-se em colégio no Primeiro Reinado, no Segundo e na República.

A "glória de nosso ensino", nas palavras de Nava (2000, p. 292-293), que continua:

> A prova? Não resisto à tentação de escrever uma longa série de nomes, cada um elo da cadeia que nos une numa imensa e secular família espiritual. São os nossos colegas de todos os tempos. Dormimos nos mesmos dormitórios, comemos da mesma comida, passamos pelas mesmas punições, tivemos os mesmos mestres e deles recebemos os mesmos ensinamentos, os mesmos respes, os mesmos prêmios, as mesmas categorias mentais e morais.

Dentre esses nomes, figura o de Raul Pompéia!

Para ingressar no Pedro II tinha-se que prestar o vestibular. Testado por seus tios, Pedro Nava conta-nos sobre a surpresa que tiveram com a fragilidade e a precariedade da formação instrucional empreendida pelos saudosos professores do Anglo:

> Tinha de fazer vestibular e meus tios Salles e Modesto, erigidos em banca examinadora, verificaram aterrados, a precariedade do que eu aprendera no Anglo. Falava perfeitamente o meu inglês, trouxera na minha bagagem até uma seta apontando a direção de uma cultura, mas estava a zero na regra de três, nas frações, no máximo divisor e no mínimo múltiplo comuns. Uma miséria. Minha geografia era uma vergonha. De corografia, neres. Quando tio Salles me veio com indagações sobre os substantivos, os adjetivos, os verbos e advérbios e as interjeições eu quase perguntei quem eram. (Nava, 2000, p. 284).

Os tios assumem, então, a preparação de Pedro para o vestibular do internato. Chegado o momento, e por conta de seu sobrenome, o examinador lembrou de uma tia de Nava que havia feito o magistério com ele no Sacré-Couer.

Foi aprovado com quase uma distinção, o que seu tio Salles julgou *o escândalo do século*.

Ao iniciar sua experiência no internato e, deixado às portas do colégio por um dos seus tios, Pedro teve uma recepção fria, até mesmo ríspida, da parte de porteiros e outros auxiliares. Isso, somado à aparente indiferença de seu tio (que logo o deixou), causou-lhe o estado de espírito de um *náufrago*. Sozinho, e fazendo força para não chorar, teve de encontrar o lugar ao qual deveria dirigir-se. A impressão de *desterro* foi aguçada pela figura de Goston, inspetor que aos gritos procurava organizar os alunos em forma, e pelo violento e contínuo trote que sofreu na condição de *bicho* ao longo do dia. Aqui, o autor mostra com maestria a tirania de grupo sobre o indivíduo. Além disso, um incidente com Goston (que o priva de saída no final de semana) humilha-o profundamente na frente dos demais. As condições e os hábitos pouco higiênicos do colégio o assustam. Pedro lembra do querido Anglo.

Já no dormitório, o menino observa os colegas, relembra e reflete sobre o seu primeiro e nefasto dia: "Mas [...] com todos os diabos! Isso é *Ateneu*, não é meu, é Chácara do Mata e nós estamos em meio século dos depois ou mais, estamos no Campo de São Cristóvão [...]." (Nava, 2000, p. 309). Vendo alternarem-se os vigias na janela do biombo, sob a "[...] claridade sideral das lâmpadas azuis [...]." (Nava, 2000, p. 309). Pedro pensa: "- foi ali, só, que vestido da murça dos meninos pobres de São Pedro, eu, seu homônimo, fiz exatamente como o santo: chorei amargamente." (Nava, 2000, p. 310).

Foi com a "cara salgada de choro" e com o "aperto limão-galego dos soluços" (Nava, 2000, p. 310) que Pedro acordou no dia seguinte. O autor descreve o amanhecer no colégio, suas orientações para a higiene pessoal e sua aparência de lugar impessoal e sem dono: orfanato, areal, prisão, asilo, cerrado, caserna, plataforma de estação, Kibbutz. Fugir... Suicidar-se...

Era preciso reagir. E Pedro reagiu. Foi experimentando, aos poucos, a dimensão heróica de vencer o *trauma da socialização*. Amadureceu. Mas contou com o quê?

Consigo mesmo. Com o que chamou de "esse deus de dentro", referindo-se ao seu Tio Salles. Encontramos "esse deus de dentro" também na admiração que o autor diz ter por Charles Chaplin:

> Sabendo tirar da vida tudo que ela podia lhe dar, deleitando-se com a bagana de um charuto atirado e com o perfume da flor despencada no asfalto que ele logo recolhia e com que iluminava a botoeira. Frágil, frágil. Mas solerte e aproveitando como ninguém o momento único, a ocasião fugitiva, o instante preciso para sua forra. Era então cruel e não havia outro como ele para aplicar a pancada de malho num crânio oferecido, a cabeçada na barriga, o pontapé na bunda, o tapa na cara e o pastelão na cara – feito um tapa. (Nava, 2000, p. 218).

E é assim que a observação, a curiosidade, o senso crítico, as sensações estéticas apuradas, o instinto de preservação, a própria sensibilidade e, não

esqueçamos, a capacidade para rir da própria desgraça (a exemplo do riso solidário entre os *bichos*), aparecem, na experiência escolar de Pedro, como aliadas no combate às adversidades. E, assim, podemos fazer coro com os antigos que ao debaterem, no *Protágoras*, sobre a possibilidade mesma da ensinabilidade das virtudes, revigoram nossas dúvidas quanto ao que é ensinável e ao que não é. E mais: se é *na* ou *com* a escola que parte disso se desenvolve[12].

O autor utiliza, sem medo, expressões como "a nossa casa" o "[...] nosso ensino de humanidades [...]", "[...] o glorioso colégio [...]" para referir-se ao Pedro II. (Nava, 2000, p. 296). Esclarece o leitor quanto às fontes que recorreu para descrevê-lo, recompor-lhe a ambiência e considera *O Ateneu* - inspirado no Colégio Abílio - um "[...] retrato válido de quase noventa gerações." (Nava, 2000, p. 298).

Depois de listar os grandes nomes nacionais que *saíram* do famoso internato, Pedro Nava anuncia: "Agora é preciso lembrar os personagens lendários de cujas mãos eles saíram." (Nava, 2000, p. 294). Assim, passa a nomear os grandes mestres do Internato Pedro II. Entretanto, em *Balão Cativo*, sua preferência recai mesmo sobre os inspetores e bedéis (quase todos com apelidos), ou seja, sobre o "verdugo", o "batedor de traseiros" com as ressonâncias soldadescas tão bem lembradas por Adorno.

Nos chamados *Livros de Parte*, os inspetores, "com louvores literários e bela letra cursiva", comunicavam os "atentados" dos alunos ao chefe de disciplina Bacharel Quintino do Vale – "senhor tonante do nosso destino e das nossa saídas." (Nava, 2000, p. 299). Exemplo de comunicado: "Comunico-vos a vós que os alunos Eurico Mendes dos Santos etc., perturbaram ontem o estudo da noite com cacholetas, cascudos de passa-adiante e besouradas." (Nava, 2000, p. 299). Mas prestemos atenção na descrição que Nava faz do Inspetor Quintino: O Quintino era fantástico! Conhecia todas suas ovelhas, as suas baldas, sua tendência lombrosiana, crime específico e delinquência inevitável. Não errou um. Sábado, já se sabe privados de saída. (Nava, 2000, p. 299).

Não apenas as figuras do diretor e do professor, mas sobretudo a do chefe de disciplina aparece como *pai odioso*, uma espécie de *Laio* a ser exterminado. Aqui, Pedro Nava aplica seus conhecimentos de psicanálise e utiliza-os também para escrever páginas sobre a sexualidade dos internos. Somente a título de curiosidade, o tema da sexualidade – o que justificaria um outro artigo – é tratado por uma mistura de noção de pecado, descoberta, medo, mas muito, muito senso de humor e pela surpreendente percepção segundo a qual a repressão sexual na família (*lares sem ar*) é amenizada nos internatos e externatos na medida em passam a significar uma espécie de *alforria*, a libertação do *adulto-re'* e uma *confraternização entre iguais*.

Na mesma ordem inscreve-se a relação entre delitos e penas, mais delitos e novas penas; o reconhecimento que vai crescendo dentro de Pedro pelos alunos encontrados nas privações de saída (verdadeiros *purgatórios*): insubmissos, contestantes, revoltados, protestários e litigantes (*a aristocra-*

cia moral do colégio), o avesso dos meninos oportunistas, bem-pensantes e mais-que-perfeitos; as rebeliões coletivas e, em casos mais extremo, a agressão física cometida contra os professores.

Mas voltemos ao Quintino do Vale, o chefe de disciplina, "pessoa polo-de-atração", o que a qualquer ruído na sala de refeição dava o seu "Psiiuuu!", que infundia um "respeito curarizante"; senhor do destino dos alunos, distribuindo suspensões, privações, saídas e recreios; poderoso ser que atava e desatava. Temido e odiado?

> Pois não era não. Muito antes pelo contrário. Apesar de punir severamente quando necessário, de não permitir o menor deslize, o nosso Quintino era profundamente estimado pela unanimidade dos alunos. (...). Por duas simples razões. Primeira, sua profunda justiça. Segunda, o fato dele distribuí-la com a maior equanimidade. Todos os alunos eram iguais perante a lei. (Nava, 2000, p. 360).

Essa igualdade aplicava-se a *qualquer* mulatinho, gratuito, órfão, filho de ministro ou de Presidente de Estado. "Essa segurança que ele nos dava – a de que estávamos tratando com um homem integralmente de bem – era o segredo da popularidade do Quintino" (idem). Nava refere-se a ele como "Divino Quintino"; de pouco riso e pouca fala, mas agradável, livre de pedantismos e de vulgaridades. Quando a turma de Pedro visitou o Internato para comemorar 25 anos de formatura, ele ainda estava lá. O ex-interno tomou conhecimento da sua morte tempos depois e descreve esse fato da seguinte maneira:

> Vi-o finalmente, há muito pouco tempo. Eu ia pelo Caju quando ele emergiu de uma sepultura. Destacou-se de frente, olhou-me severa e bondosamente, com seu jeito inconfundível. Apanhado, perfilei-me como nos velhos tempos e custei a me dar conta que não era ele. Era o medalhão de sua cova, baixo-relevo tão fiel e tão bem feito, como não há retrato. Estava, então, enterrado ali... Tomei nota do local. Vou sempre visitá-lo quando visito meus mortos. O Quintino passou a ser um deles. Não guardo de sua pessoa nenhuma impressão desagradável. Sei que ele está me olhando de algum lugar, nesse preciso instante em que falo bem de sua memória. Pssiiuuuuuuuuu!... (Nava, 2000, p. 360-361).

O que Nava nos oferece, em linguagem literária, parece ser uma versão acabada de superação do que Bachelard (apud Lafer, 1996, p. 66) chamou de *complexo de Prometeu*. Embora restrito à tendência de querermos saber tanto quanto ou mais do que nossos pais e mestres, podemos aplicá-lo, com o auxílio de Brunel (1997), à qualidade da relação que se desenvolveu entre Pedro e Quintino: ao mesmo tempo em que o significado simbólico do titã pode ser associado, por vezes, à salutar negação de todo tipo de coação, à reinvindicação de liberdade e a qualquer atitude de contestação no que diz respeito aos valores tradicionais, ele também poderá, numa outra possibilidade interpretativa,

ser sinônimo de uma revolta vã e orgulhosa, incapaz de reconhecer no Júpiter *tirano* a justiça e a harmonia.

Ao iniciar suas memórias sobre o Internato Pedro II, o autor já dá uma amostra do seu modo generoso de guardar sua experiência escolar. Conta-nos ele que tinha um encontro marcado com amigos para participar de uma concentração de ex-alunos do Pedro II. Motivo: o Internato comemorava o seu Primeiro Centenário (dezembro de 1937). Nava escreve sobre a sua imensa alegria em reencontrar antigos amigos e colegas, e o inspetor Goston (aquele do incidente no seu primeiro dia de colégio, que privava de recreio e de saída há 30 anos atrás); diverte-nos com os risos e as gargalhadas frente à pompa da solenidade; fala do encontro com a velhice nos rostos dos colegas e, após comentar sobre o rebuliço causado por uma rápida chuva de verão, anunciando o fim do evento, escreve: "Só nossas almas, ah! Permaneceram encharcadas [...]." (Nava, 2000, p. 290). O passado, e mais especificamente o passado escolar, longe de ser um fardo, é trazido pela memória para a *rega* da alma.

Certamente que a escola que ficou para trás não está isenta de equívocos, equívocos esses já exaustivamente denunciados inclusive pela literatura pedagógica. Qual seria, então, a solução para o problema da irreversibilidade que, nos termos de Arendt (2003, p. 248), significa "[...] a impossibilidade de se desfazer o que se fez [...]?" Embora o significado dado pela autora aplique-se à condição humana e individual, é possível, por inspiração, pensá-lo relativamente às dores que fazem parte do conjunto das lembranças escolares. Quanto a isso, a solução é a faculdade de perdoar, a única que serve para desfazer os atos do passado e uma das poucas a permitir que continuemos.

Nessa direção, há lugar, em *Balão Cativo*, para as palavras de Törless encontradas no sofrido romance *O Jovem Törless*, de Musil (1986, p. 181), que tem o tempo de internato como tema: "Uma fase se encerrara, a alma formara mais um anel, como na casca de uma árvore jovem. Essa sensação poderosa, para a qual não havia palavras, desculpava tudo o que acontecera."

Recebido em fevereiro de 2008 e aprovado em novembro de 2008.

Notas

1 Em artigo intitulado *Representações literárias da escola*, Marcus Vinícius Mazzari, ao analisar, na perspectiva comparativa e diferencial, duas obras a saber: *O Ateneu*, de Raul Pompéia (1863-1895) e *O jovem Törless*, de Robert Musil (1880-1942), nos dá a conhecer a variedade dessas obras tanto no âmbito nacional como no internacional (Revista Estudos Avançados da USP, n. 31, 1987).

2 A versão literária de tal luta associada a um profundo ressentimento relativamente à experiência escolar pode ser muito bem ilustrada pela obra *O Ateneu*, de Pompéia. Nela deparamo-nos com um processo doloroso de adaptação ao internato bem como com a inevitável condenação do mesmo: como é sabido, ao final da obra, o Ateneu é incendiado por um obscuro estudante.

3 Ao todo, são seis volumes completos e um incompleto, a saber: *Baú de Ossos*, o já referido Balão Cativo, *Chão de Ferro, Beira-Mar, Galo das Trevas, O Círio Perfeito* e *Cera das Almas*, o volume incompleto pela ocorrência da morte do autor.

4 O que Alfredo Bosi chamaria de *tom*, uma espécie de *espírito do texto* (1988, p. 278-279).

5 Em seu excelente texto *Móbile da Memória*, Davi Arriguci Júnior, ao analisar a obra de Nava, comenta sobre a tendência pictórica do autor, ou seja, do seu talento em "pintar com as palavras" (1987, p. 79).

6 As *dores escolares* de Nava não se restrigem a episódios que ilustram relações autoritárias entre o adulto e a criança (o que o autor irá compreender de modo diferenciado quando, na condição de adulto, as relembra), mas sobretudo às relações tirânicas entre iguais, isto é, aquelas que se estabelecem entre os próprios alunos, como já assinalou Arendt e que, segundo Adorno, constituem uma espécie de segunda hierarquia escolar. Ainda assim, sua atenção recai, em grande parte, naquelas que saudosamente representam as verdadeiras e alegres amizades.

7 Em seu interessante estudo sobre o riso e o escárnio, Georges Minois afirma que em todos os tempos zombamos de nós mesmos para acalmar medos, manifestar simpatia, reforçar vínculos ou excluir (2003, p. 629).

8 Como parte dessa nostalgia e desse reconhecimento (exceção feita à Professora Alvina, *harpia* que nunca ria, que o enchia de beliscões e a quem Pedro odiou para sempre) está a tentativa do autor, já adulto, de procurar em sebos a *Seleta em Prosa e Verso*, declamada de *modo sublime* pelo próprio Diretor na aula de leitura e língua nacional. Bem longe estamos aqui de Aristarco, o diretor do suscetível Raul Pompéia.

9 Elemento compositivo do que Arrigucci Jr. chamou de *chão social da memória*, no qual a história do indivíduo se mescla com a história dos grupos que fazem parte de uma determinada formação sócio-cultural (1987, p. 76).

10 Ainda que considerando *O Ateneu* uma obra-prima, Mário de Andrade, num ensaio de 1941, o incêndio do internato não passaria de uma vingança desnecessária do eterno ressentido Raul Pompéia; além disso Andrade chama a atenção para a dificuldade de Pompéia em reconhecer e praticar a amizade (1978).

11 Isso remete à experiência escolar – somente primária – da poeta goiana Cora Coralina. Nessa experiência, a importância da primeira mestra e do acesso às primeiras letras é, de modo comovente, reconhecida por ela como condição mesma para o seu *desencantar* em Cora Coralina. É precisamente esse tecer diário, em segredo, sem grandes pretensões ou arrojos, por parte da escola que, em linguagem literária, pode nos lembrar o que parece ter sido esquecido: a escola, no máximo, prepara e oferece algumas das condições para a realização de talentos e, desse modo, para o cumprimento das promessas.

12 O *na* pauta-se na crença de que a escola seja efetivamente um espaço privilegiado para aprender/desenvolver essas capacidades e o *com* quer significar a latência criadora presente na tensão instituição/indivíduo, autoridade/liberdade, objetivo/subjetivo, preservada pela escola desenhada aos moldes da tradição.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesegrund. **Palavras e Sinais:** modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRADE, Mário de. **Aspectos da Literatura Brasileira.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

AQUINO, Tomás de. **Sobre o Ensino (De Magistro)**: os sete pecados capitais. Tradução e estudos introdutórios de Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARRICUCCI JÚNIOR, Davi. **Enigma e Comentário**: ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Ática, 1988.

BRUNEL, P. **Dicionário de Mitos Literários.** Rio de Janeiro, José Olympio, 1997.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em Formação.** São Paulo: Cortez, 1996.

LAFER, Mary de Camargo Neves. Os mitos: comentários. In: HESÍODO. **Os Trabalhos e os Dias.** Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1996. P. 55-94.

MAZZARI, Marcus Vinicius. Representações Literárias da Escola. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 11, n. 31, p. 223-247, set./dez. 1997.

MINOIS, Georges. **História do Riso e do Escárnio.** São Paulo: UNESP, 2003.

PLATÃO. **Diálogos**: Protágoras, Górgias, Fedão. Tradução direta do grego de Carlos Alberto Nunes. Belém-Pará: UFPA, 2002.

Obras Literárias

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre**: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2001.

MUSIL, Robert. **O Jovem Törless.** Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.

NAVA, Pedro. **Balão Cativo.** São Paulo: Ateliê e Giordano, 2000.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** São Paulo: Ática, 1997.

Marlene de Souza Dozol é doutora em educação pela USP e professora do CED da UFSC. É autora dos livros *Da figura do mestre*, co-edição entre EDUSP/AA, *Rousseau - Educação: a máscara e o rosto*, pela Vozes e de artigo pela *Educação e Pesquisa* da USP.
E-mail: dozol . carreirao@uol.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):239-260
mai/ago 2009

O Corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças

Anne Carolina Ramos

RESUMO - O Corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças. As crianças muito têm a dizer sobre a cultura societal na qual estão inseridas. Por meio de seus saberes, elas nos permitem conhecer não apenas seus hábitos, cotidianos e brincadeiras, mas, também, um amplo conjunto de conhecimentos sobre a sociedade em que vivem. Nesta pesquisa, um grupo de dezesseis meninos e meninas da periferia de Porto Alegre é chamado a colocar em relevo seus conhecimentos sobre a velhice, trazendo à tona, por meio de discussões realizadas em encontros de grupo focal, como o velho é concebido e representado na contemporaneidade. Os saberes das crianças fazem referência a um amplo currículo cultural que produz e legitima enunciados discursivos sobre o corpo que envelhece. Enunciados que, ao relacionarem o corpo-velho a determinados atributos, acabam por controlar seus modos de ser, de fazer e de viver.

Palavras-chave: **Infância. Velhice. Corpo.**

ABSTRACT - The trash-body: being aged in the children's perspective. Children have a lot to say about the social culture surrounding them. Through their background, children enable us discovering their habits, their day-to-day life, their games, as well as their wide knowledge on the society they live in. In this research, a group of sixteen boys and girls from the outskirts of Porto Alegre are called to show their knowledge regarding elderly. Throughout the discussions, which were carried out in focal group meetings, it is possible to realize how the elderly is conceived and represented in contemporaneous time. Therefore, children's knowledge shows a wide cultural curriculum which produces and legitimates discursive statements on the aging body. Such statements relates the old-body to certain attributes and ultimately influence their way of being, acting and living.

Keywords: **Childhood. Old People. Body.**

Beauvoir, em seu célebre livro A velhice (1990, p. 48), uma das obras contemporâneas mais importantes sobre a condição de vida dos idosos, relata-nos que, "[...] para compreender[mos] a realidade e a significação da velhice, é indispensável examinar[mos] o lugar que é destinado aos velhos, que representação se faz deles em diferentes tempos e em diferentes lugares." De algum modo, é a isso que este artigo se propõe, na medida em que é resultado de uma pesquisa (Ramos, 2006) que buscou conhecer representações[1] de crianças sobre a velhice. Representações essas que são constituídas socialmente; que falam dos investimentos simbólicos e culturais que fazemos sobre o velho.

As vozes das crianças instauram-se aqui como polifônicas (Ducrot, 1987): são vozes que dão voz não só a elas, mas aos seus avós, parentela, amigos, professores, pares, novelas e outras mídias em circulação; vozes que falam dos espaços onde elas transitam; vozes que estão inseridas em um amplo contexto, relacionadas ao mundo onde aquela criança aprende a ser criança e está posicionada como tal (Alanen, 2001). Entretanto, isso não significa que as crianças apenas repitam aquilo que elas aprendem no contato com o mundo. As crianças são atores sociais ativos e criativos. Elas apreendem do mundo estímulos e elementos para produzirem suas próprias culturas da infância, num processo que recria constantemente a sociedade na qual estão inseridas. Corsaro (2007) diz que as crianças elaboram uma espécie de "reprodução interpretativa" da realidade, sendo, por um lado, constituídas pela cultura em que vivem mas, por outro, produtoras dessa mesma cultura. Contudo, o modo como elas experimentam a cultura societal e falam sobre ela é diferente dos adultos, pois "[...] veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo." (Sarmento, 2004, p. 9).

Neste artigo, conheceremos o que um grupo de dezesseis meninos e meninas, com idades entre oito e dez anos, pensa e sabe sobre a velhice. Num momento em que vivemos uma importante mudança demográfica, caracterizada pela baixa natalidade e pelo aumento da população com mais de 60 anos[2], torna-se primordial conhecer as representações que uma geração tem da outra; afinal, tendemos a viver cada vez mais verticalmente nossos laços familiares, convivendo concomitantemente com três, quatro e até cinco gerações (Hooyman; Kiyak, 2001; Camarano, 2006). Na Europa, entre 40% e 50% dos idosos com mais de 80 anos fazem parte de famílias com, ao menos, quatro gerações coexistindo (Saraceno, 2007). A Itália já possui 11.497 centenários. Em 2002 eles eram apenas 5.650 (DusiI, 2008).

Ser Velho...

A pergunta Quem é idoso? pode parecer, à primeira vista, uma indagação de fácil resposta. Se abrirmos o Estatuto do Idoso (2003) encontraremos, logo no primeiro artigo, a denominação de idoso como "[...] a pessoa com idade igual

ou superior a 60 (sessenta) anos." Poderíamos ficar satisfeitos com essa resposta... Entretanto, outras questões podem surgir, quando nos dedicamos a pensar sobre esta afirmação: Será que podemos determinar limites tão estáveis? Ao completarmos 60 anos, deixamos de ser adultos, para pertencermos à categoria velhice? Esta marcação pode 'etiquetar', sob um mesmo signo, pessoas com 60 e 95 anos, que têm um intervalo de vida de mais de 30 anos?[3] O que nos faz pertencer a uma idade? O que é ter uma idade? Possuímos uma idade ou é ela que nos possui? (Lloret, 1998).

Temos um corpo que, desde sua primeira formação, ainda zigoto, envelhece rumo a uma futura morte, limite da existência de qualquer ser vivo. O modo como delimitamos o tempo vivido, subdividindo-o em idades e grupos geracionais, é uma fragmentação arbitrária, 'fundamentada' nesse acontecimento universal, o ciclo nascimento-crescimento-morte. Esta marcação etária, entretanto, não se limita apenas a atribuir uma idade ao indivíduo. Fazemos um constante investimento simbólico e, portanto, cultural, sobre esse corpo que envelhece (Debert,1998, p. 10).

Mais do que termos uma idade, nós pertencemos a ela. Isso significa que somos representados e interpelados a termos certos tipos de comportamentos, sentimentos, modos de ser e estar que nos situam e nos definem como pertencentes ou não a um determinado grupo etário. O que o sujeito consegue, ou não, fazer é cobrado socialmente de acordo com sua idade: o período da escolarização obrigatória, a maioridade legal, a entrada no mercado de trabalho, a aposentadoria. Ainda que ela seja importante, do ponto de vista organizacional, como na formulação de políticas públicas, na previsão de gastos com a saúde, com a escolarização e com a previdência, "[...] viver a idade acarreta a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela." (Lloret, 1998, p.16). Esta passa a representar não só uma marcação cronológica, mas um meio de nos definir, delimitar e descrever.

É pelo tempo transcorrido por – e em – nossos corpos – situação que os deixa em constante mutação – que somos segmentados em fases etárias, em categorias geracionais pré-estabelecidas. O nosso corpo nos 'denuncia', ele fala da nossa idade, ele nos entrega. Ao carregar as marcas dos anos, ele se modifica, sendo interpelado pela idade, doenças, condições de vida, intervenções médicas e, também, pelas inscrições sociais e culturais que atuam sobre ele (Louro, 2000, p. 62). Inscrições que imprimem marcas identitárias em nossos corpos: no vestuário, no comportamento, na maquiagem, no corte de cabelo, nos gestos, na fala, nas programações culturais condizentes com a idade (Veiga-Neto, 2000). Assim, a vida do idoso – e de cada um de nós – está diretamente relacionada aos investimentos que são feitos sobre ele, investimentos que contam a história de uma época, que falam das mudanças, das belezas e dos sonhos de uma cultura. E o que as crianças têm a nos dizer sobre isso? O que elas sabem e entendem sobre a condição de vida e 'o lugar' destinado aos velhos na contemporaneidade?

Entendendo a Pesquisa...

Um grupo de dezesseis crianças (onze meninas e seis meninos), residentes na periferia leste de Porto Alegre, foi convidado a participar de um focus group sobre envelhecimento no turno oposto ao da escola. Elas tinham entre oito e dez anos e frequentavam as turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. Esses meninos e meninas tinham desde a convivência diária com seus avós – viviam com eles na mesma casa ou ficavam com eles enquanto os pais trabalhavam – até nenhuma convivência, ocasionada principalmente pela distância geográfica entre eles.

Foram realizados oito encontros em uma sala desocupada da escola, nos quais as crianças desenvolveram atividades individuais e em grupo, com pinturas, desenhos, anotações escritas e discussões gerais. Procurei iniciar com atividades individuais, de modo a ter a menor influência possível do grupo, para depois partir para as coletivas. Por se tratar de um grupo de crianças, também adaptei a proposta inicial do método de Grupo Focal, que compreende principalmente a discussão no grande grupo (Flick, 2004; Gibbs, 1997), para contemplar atividades mais lúdicas e concretas.

Muito embora a pesquisa com crianças não dependa, necessariamente, da adoção de métodos "especiais" de investigação (Christensen; James, 2005), visto que elas podem participar de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, preencher questionários e debater idéias em grupos de discussão – focus group -, alguns pontos concernentes à própria linguagem, rotina, classe social e idade da criança devem ser levados em consideração. As pesquisas que envolvem atividades mais ativas (pinturas, desenhos e jogos), além de serem mais divertidas e prazerosas para as crianças, também as ajudam a comunicar-se melhor, facilitando a formulação de respostas a questões mais abstratas, que, só por meio da verbalização, talvez representasse maior cansaço ou dificuldade para elas.

Todos os encontros foram registrados em meu diário de campo, além de serem gravados e transcritos[4]. Dentre as atividades desenvolvidas destaco: desenho livre e individual de uma pessoa idosa – especificando nome e idade – com posterior explicação do que foi desenhado; produção textual individual, em forma de diário, na qual deveriam descrever seu cotidiano como se fossem idosas; em pequenos grupos, discutir, desenhar e justificar atividades que podem ou não ser realizadas por idosos; discussão dessas escolhas no grande grupo; 'conversando' sobre os idosos da televisão e do cotidiano; reflexão final sobre o que é envelhecer para as crianças.

A partir deste material levantado, teci algumas análises em relação à visão das crianças sobre a velhice[5]. Entretanto, considero este exercício como algo interpretativo, sendo resultado de um olhar ancorado no que foi possível conhecer naquele determinado momento (Louro, 2004). Configura-se, ainda, como uma aproximação à realidade, pois entendo que esta não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa.

O Corpo-velho, um corpo frágil

Apesar de nossa existência ser caracterizada por inúmeras modificações de cunho fisiológico, que nos acompanham da gestação até a morte, é na velhice que essas mudanças parecem ganhar maior evidência e visibilidade. Para Beauvoir (1990, p.12), "[...] a espécie humana é aquela em que as mudanças causadas pelos anos são as mais espetaculares: os animais descarnam, enfraquecem, não se metamorfoseiam. Nós sim [...]", diz a pesquisadora francesa. De fato, o nosso corpo modifica-se externamente – com o embranquecimento dos cabelos, enrugamento da pele, engrossamento das pálpebras, aumento da bacia... – e internamente, quando possíveis alterações patogênicas tendem a ocasionar o declínio das funções de diversos órgãos (Netto e Ponte, 1996). A velhice possivelmente apresenta, como única característica universal6, a ocorrência de mudanças orgânicas ao longo da vida. Mudanças essas que são, ao mesmo tempo, deletérias (fazem reduzir a funcionalidade), progressivas (estabelecem-se gradualmente), intrínsecas (não são resultantes de um componente ambiental modificável – muito embora o ambiente seja uma variável importante) e universais (os membros de uma mesma espécie apresentam essas características com o avanço da idade –, considerando componentes sociais, econômicos, ambientais, predisposições genéticas etc.) (Jeckel-Neto e Cunha, 2006).

É claro que as crianças também percebem essas modificações, utilizando-as como marcadores identitários na hora de delimitar quem é ou não é idoso. Cabelos brancos, rugas, uso de bengala, óculos e dentadura são, para elas, marcas do corpo-velho. Esses últimos estão relacionados, principalmente, ao declínio físico que acomete os idosos. Declínio ocasionado pela diminuição da massa muscular, redução da água corporal, afinamento dos ossos e aumento do tecido adiposo, que tende a deixar o idoso – principalmente aquele que possui uma vida mais sedentária – progressivamente frágil, desequilibrado e lento (Costa e Pereira, 2005). Essas fragilidades foram constatadas por todas as crianças que participaram da pesquisa, mas foram exemplificadas principalmente por aquelas que possuíam um convívio mais direto com seus avós.

> Eu fico lá na casa da minha avó e eu vejo ela reclamando de subir [as escadas]. Três degraus já é difícil pra ela. (Daniela, fala, 5° E)

> Pra mim é fácil ajeitar a minha cama, pra minha avó ela diz que não, porque os braços dela já não têm mais força. (Júlia, fala, 5° E)

Essa situação de debilidade e de doença desencadeia, para as crianças, a necessidade do consumo diário de certos medicamentos por parte dos idosos. Uma delas, por exemplo, ao imaginar-se velha, desenhou-se ao lado de inúmeras caixinhas de remédio com a designação antibiótico e genérico (Figura 1). Interessante observar a proporção existente entre o seu idoso e essas mesmas caixas, provavelmente evidenciando um uso contínuo e em larga escala de medicinais nessa fase da vida.

Devido a essas fragilidades na saúde, as crianças observam que os idosos também precisam de algumas particularidades com o advento da velhice. Aquilo que para elas é comum, como ler letras miúdas, subir e descer escadas, manusear um objeto (como segurar na asa de uma xícara, apertar os números pequenos do celular ou abrir uma porta com maçaneta arredondada), para alguns idosos não o é. Assim, os idosos deveriam, por exemplo, escolher habitações com o menor grau possível de empecilhos, ainda que, possivelmente, seus avós e bisavós não vivam em tais condições. Viver em um lugar com muitas escadas ou no qual os botões do elevador sejam muito pequenos (Figura 2), não seria uma boa alternativa, devido às dificuldades motoras (subir os degraus, apertar um botão pequeno) e visuais (enxergar o degrau ou o número do andar onde mora) que acometem os velhos.

Figura 1: Desenho de Marcos (Diário de um idoso, 2° E)

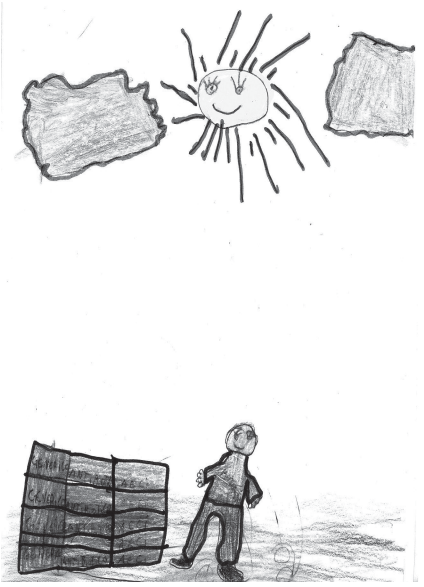
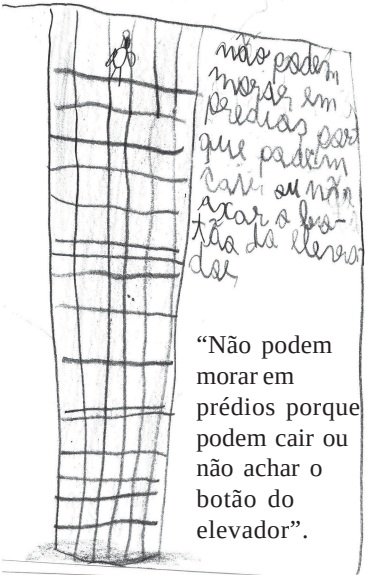


Figura 2: Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos, (O que os velhos não podem fazer?, 3° E) (Diário de um idoso, 2° E)



"Não podem morar em prédios porque podem cair ou não achar o botão do elevador".

Por conseguinte, ao imaginarem-se idosas, muitas delas trazem para seu cotidiano aquilo que veem e vivenciam em seus ambientes familiares:

> [...] Eu trabalho de motorista e eu não consigo trabalhar direito porque eu não tenho força nas pernas. (Marcos, Diário de um idoso, (escrita), 2° E)

> Tenho uma empregada, como eu sou idosa, não posso fazer nada. (Paula, Diário de um idoso, (escrita), 2° E)

> [...] fui para o meu quarto tentar estender a cama mas não consegui. Então daí eu fiquei pensando: Por que será que eu não posso fazer mais nada? Nem sequer arrumar a cama? Olha o que essa velhice está fazendo comigo! (Júlia, Diário de um idoso, (escrita), 2° E)

Mas o corpo está longe de ser apenas um organismo fisiológico que envelhece e apresenta algumas limitações. O corpo "[...] não escapa à história [...]" (Sant'Anna, 2000, p. 50), sendo constituído pela "[...] intersecção daquilo que herdamos geneticamente e daquilo que aprendemos quando somos sujeitos de uma determinada cultura." (Meyer; Soares, 2004, p. 8). Esse corpo, ao ser produzido permanentemente, é também vigiado e cuidado pelos discursos científicos que nos ensinam a melhor forma de mantê-lo saudável, principalmente quando o que está em jogo é a longevidade e todas as transformações que ela acarreta.

O Corpo-velho, um Corpo Vigiado

"O corpo é também o que dele se diz [...]" (Goellner, 2005, p. 29), e no que concerne à saúde, os discursos sobre o corpo são unânimes em prescrever atividades físicas, alimentação balanceada, o não consumo de cigarros ou de bebidas alcoólicas em excesso. Tais discursos, reafirmados pela medicina e por outras pedagogias culturais[7], também permeiam os discursos das crianças. A alimentação, por exemplo, que deveria – sob a ótica do cuidado – ser saudável ao longo de toda a vida do sujeito, é mais intensificada na velhice, momento em que o corpo, já debilitado, não poderia abrir espaço para outras doenças, principalmente quando isso depende 'apenas' do autocuidado do idoso.

> Eu acho que eles têm que comer mais verdura, mais coisa que alimente, que tenha vitamina do que os jovens, porque os jovens não estão todo ruim. (Rafael, fala, 4° E)
>
> JÚLIA – A gente ainda pode comer qualquer coisa. Porque as crianças, como é que se diz, acho que ficam curadas mais rápido, e os velhinhos não.
>
> PESQUISADORA – Por que os velhinhos não se curam tão rápido?
>
> JÚLIA – Ah, porque eles já têm um monte de problemas, né... (fala, 4° E)
>
> MARCOS – Eu vi na novela que teve antes um velho que sempre tomava bebida e ficava mal sora, caindo pelos canto. (...)
>
> BEATRIZ – Que nem o Seu Jacques.
>
> PESQUISADORA – Quem é o Seu Jacques, Beatriz?
>
> BEATRIZ – É o pai do guri lá da Senhora do Destino.
>
> ANTÔNIO – É, também pode subir a pressão... o Seu Jacques, o filho dele disse que não é pra ele beber muito por causa da pressão.
>
> [...] RAFAEL – Já tá velho, cheio de problemas, e ainda vai beber?

(Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

No desenho abaixo (Figura 3), por exemplo, podemos observar que a alimentação ideal é aquela que vem 'direto' da natureza – alface, tomate, espinafre e suco natural de laranja –, cheia de nutrientes e vitaminas, que transforma o velho ('que está todo ruim') em uma 'pessoa forte'[8], tal qual Popeye, quando ingere uma porção mágica de espinafre. Não que não seja importante ingerirmos alimentos saudáveis. Sabemos que glicídios, lipídios, proteínas, vitaminas e minerais são os nutrientes que deveriam, de forma equilibrada, compor a alimentação de todas as pessoas. Também é de nosso conhecimento que a ingestão exagerada de açúcar, sal, bebidas alcoólicas e lipídios de origem animal não é recomendada, pois aumenta o nível de colesterol e o risco de doenças cardiovasculares[9] (Prado, 2006). Entretanto, o nosso comportamento alimentar inclui outros aspectos que vão além das características nutricionais dos alimentos. Inclui também questões econômicas (acesso, disponibilidade e renda) e culturais. "As marcas trazidas da infância, as relações familiares, a nossa origem geográfica, as comemorações, a religião, o novo cenário da vida moderna, entre outros fatores, são fundamentais na estruturação da maneira como nos relacionamos com a comida" (Menezes, 2006, p. 218).

Figura 3 - Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos, (O que os velhos podem fazer?, 3° E)

As crianças, por estarem em uma fase da vida na qual gozam de muita saúde, isentam-se, em parte – quando o que está em jogo é a beleza, os discursos sobre alimentação equilibrada parecem ser mais imperativos -, da responsabilidade de consumirem alimentos saudáveis, como se a qualidade de nossa velhice não estivesse atrelada ao decorrer de toda nossa existência. Mas o velho, que já está todo ruim, que quando doente não se cura tão rápido, que já tem um monte de problemas, não pode usufruir de todos os alimentos que deseja. O corpo é tido como "[...] uma espécie de relíquia de que cada um

dispõe e é coagido a cuidar e a proteger incessantemente." (Sant'Anna, 2000, p. 57). E nessa rede de proteção vale cuidar da alimentação, da coerção dos prazeres e dispor-se incansavelmente aos exercícios físicos... afinal, o corpo é o locus da construção de nossas identidades (Louro, 2000), o corpo é o que somos, é o que nos representa no mundo (Santos, 1999).

> É que nem dá nas novelas. No ano passado tinha a novela aquela Mulheres Apaixonadas, tinha os dois velhinhos aqueles que iam passear, eles se levantavam bem cedo pra ir caminhar, que eles diziam que isso é um exercício e é pra manter a forma. (Júlia, fala, 5° E)

> A minha avó caminha todos os dias porque o médico disse que é pra ela caminhar bastante. (Daniela, fala, 5° E)

Assim como na alimentação, também os discursos da atividade física estão pautados nos discursos legitimados pela televisão ('é que nem dá nas novelas') e pela Medicina ('porque o médico disse') que, "[...] marcada pela autoridade da ciência, [imprime] um selo quase sempre confiável" (Louro, 2000, p. 64). Tais discursos, aliados a outros meios de produção de saberes (revistas, informativos, programas de saúde, grupos de terceira idade), causam efeitos nos discursos das crianças, fortalecendo uma ideia hegemônica do que é ser velho e, consequentemente, das atividades cotidianas que lhe compete. Por conseguinte, quando solicitadas a imaginarem-se idosas, a maior parte das crianças incluiu atividades esportivas na descrição do seu dia-a-dia:

Figura 4: Desenho de Paula (Diário de um idoso, 2°E)

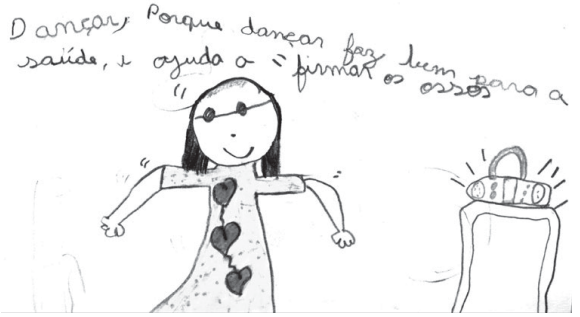
> [...] botei a roupa para correr na praia com o meu marido. (Natália, escrita, 2° E)

> Às 11:00 horas da manhã eu fui correr na praia, fui fazer ginástica na praia para idosos, como sou uma idosa [...]. Almocei, depois fui dormir um pouco para baixar a comida. Depois acordei às 3:00 horas da tarde e fui dar uma volta no parque. (Paula, escrita, 2° E)

Destaco aqui, a diferença existente entre aquilo que consideram o ideal e o que elas próprias vivem em seu cotidiano. Muitas comentam, por exemplo, a caminhada na praia, sendo que não vivem em um lugar propício para isso. Posso deduzir que a inspiração de 'caminhar no calçadão' advém das novelas, que costumam retratar pessoas caminhando na orla da Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro, ou mesmo nas praias da Zona Sul da cidade carioca. Podemos observar também, que esse velho descrito pelas crianças está em constante movimento. Na fala de Paula, por exemplo, ela levanta, corre na praia, depois faz ginástica para idosos e, não contente, volta a caminhar no parque depois do almoço.

Esse discurso do velho ativo, tão divulgado nos meios de comunicação e em alguns centros de pesquisa ou convivência que envolve a terceira idade, advém dos movimentos surgidos a partir dos anos 70, que buscam ressignificar a imagem do idoso – antes visto como marginalizado e desengajado da sociedade – por meio de sua inserção em programas de sociabilidade, educação e lazer, que passam a vincular esse novo velho à imagem de uma pessoa "[...] autônoma, capaz de dar respostas criativas frente às mudanças sociais, disponível para ressignificar identidades anteriores, relações familiares e de amizade." (Barros; Castro, 2002, p. 121). Com isso, estou longe de afirmar que os idosos devam ter um comportamento recluso. Estou apenas – mas não aquém – propondo que pensemos como esses discursos tornaram-se verdade para crianças, jovens e adultos (novos e velhos) de nossa época; como essas práticas de 'saúde' e 'atividade' se constituíram como desejáveis (Louro 2004). No desenho abaixo, vemos uma imagem inspirada nos Bailes da Terceira Idade, outro ganho advindo com essa nova concepção de velhice.

Figura 5 - Desenho do grupo formado por Amanda, Paula, Suzana, Daniela e Sandra (O que os velhos podem fazer?, 3° E)



As atividades físicas adequadas e a alimentação equilibrada tão defendidas pelas crianças, parecem estar relacionadas, à primeira vista, com as idéias de saúde e bem-estar. Contudo, ao nos debruçarmos mais atentamente sobre

suas falas, percebemos que as fronteiras entre saúde e beleza se borram. O corpo vive uma espécie de ditadura (Andrade, 2004) que, sob o nome de auto-cuidado, interpela-nos o tempo todo através de um número interminável de práticas e saberes que "[...] funcionam não como mera informação diletante, mas como uma pauta de comportamento e de controle da vida diária [...]" (Fischer, 1994, p. 49), que nos fala, entre outras coisas, sobre o que devemos comer, que tipos de exercícios devemos fazer, quais roupas são mais apropriadas para o nosso biotipo e como devemos nos comportar em diferentes ambientes, regulando nossos corpos e construindo "[...] significados que atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais." (Fischer, 1997, p. 60).

Ser saudável passa a significar não apenas "[...] estar longe da doença, e sim ter um superávit de energia e vitalidade [...]" (Sant'Anna, 2000, p. 55), visível na imagem de um corpo dentro dos padrões de beleza e saúde. Um corpo com excessos é visto como um patrimônio mal gerenciado, situação na qual o 'sujeito-empresário', administrador de seu próprio corpo, mostra-se sem controle, força de vontade ou determinação (Meyer; Soares, 2004; Sant'Anna, 2000). O sujeito é responsabilizado o tempo todo pela saúde e pela beleza que tem ou deixa de ter (Goellner, 2005). E num tempo de tantas descobertas biomédicas e tecnológicas, em que podemos ser permanentemente remodelados e recauchutados, não há espaço para o corpo velho, enrugado e estriado; não há espaço para o corpo-bagulho[10].

O Corpo-velho, um corpo-bagulho

As crianças, desde a mais tenra idade, aprendem a desejar essa beleza difundida como hegemônica. Por isso, elas também se analisam e se regulam, sentindo vergonha quando seus corpos parecem estar fora do padrão. Ao falarem do corpo-velho, esse disciplinamento parece ficar ainda mais intenso. Enquanto pequenas, a principal causa de suas queixas é 'apenas' o excesso de gordura – e, de algum modo, isso se torna até tolerável; entretanto, quando entramos na questão do envelhecimento, o corpo foge a outras regras, pertinentes às mudanças fisiológicas que sofremos com a idade, e aí, com tantas diferenças em relação à norma, torna-se praticamente impossível acharmos esse corpo bonito.

> Eu tô gorda, tô feia. Eu no meu caso, mesmo sendo criança, eu tenho vergonha de botar um biquíni. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)
>
> PESQUISADORA – Tá, mas se eu for nova e gordinha, posso colocar roupa curta?
>
> TODOS – Aí pode!!!
>
> JÚLIA – Eu tenho uma prima que é gordinha, né, sôra, só que ela é bonitinha de corpo e ela bota roupa curtinha, é do gosto. Só que pro velho, mesmo que seja gordo ou magro, já fica feio por causa que não tem mais o corpo.

PAULA – É sôra, eu concordo!

DANIELA – Bah, sôra, numa piscina que eu vou vai um monte de velha assim com maiô (ri bastante), parece tri ridículo sôra!!! (fala, 5° E)

O corpo idoso mostra-se, então, como um corpo que deve ficar enclausurado, encerrado, contido, sendo desvendado ao outro apenas o que é estritamente necessário. Suas roupas devem ser longas e largas, condizentes com os seus corpos; afinal, 'eles gostam de ficar se tapando'1 e é natural que eles não queiram se expor. Mas o que faz um idoso quando é convidado para ir à praia ou à piscina, locais onde normalmente mostramos nossos corpos? Como reagem frente à vontade de usar roupa de banho para tomar sol e entrar no mar, e a vergonha de exibir um corpo fora dos padrões?

Eu, no caso, se fosse velha e me convidassem pra ir pra praia, eu iria, mas eu ficaria lá na areia ou lá na piscina, sei lá... mas eu botaria uma roupa decente pra tomar um banho porque o meu corpo não é de tá se mostrando. (Júlia, fala, 5°E)

Eu não iria sôra, com o corpo feio, não. Ia passar o maior mico! (Beatriz, fala, 5° E)

Bah, sôra, eu faria bolinho de areia pra jogar em quem me convidou, de raiva. Eu fico lá, louca de vontade de entrar dentro da água e não posso! (Daniela, fala, 5° E)

Tá louco sôra, todo capenga e ainda de calção e sem camisa? Tá louco! (Rafael, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

Figura 6 - Desenho do grupo formado por Clara, Laura, Júlia, Natália e Marina, (O que os velhos podem fazer?, 3° E).

Podemos observar que as roupas dessas idosas são tão longas que as únicas partes do corpo que aparecem são o rosto e os pés (na segunda idosa).

Mesmo morrendo de vontade, não há espaço para o corpo-bagulho, o corpo-capenga. O velho precisa encontrar outras alternativas, que façam com que seu corpo se torne mais aprazível aos olhos do outro: 'entrar na água de roupa', 'usar uma roupa decente' (maiô, sunga ou biquíni só são descentes

para os mais jovens e magros) ou, até mesmo, utilizar ‘uma máscara’ para não ser reconhecido e não virar motivo de deboche, ‘não pagar um mico’. De acordo com Louro (2001, p. 27), é “[...] através de múltiplas estratégias de disciplinamento [que] aprendemos a vergonha e a culpa; [que] experimentamos a censura e o controle.”

> A pessoa de idade não tem o mesmo corpo de criança né, e de jovem. Fica feio porque é tudo enrugado, cheio de estria, um monte de coisa... [...] primeiro eu tenho que ver como é que tá a minha situação! (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

> É muito ridículo uma velha com maiô, aparece um monte de estria e a barriga lá embaixo!!! (Uriel, Pode ou não pode?, (fala), 5° E)

> Tem uma mulher lá perto da minha casa que ela é bem idosa né, daí ela usa um topinho bem curtinho, sôra, (várias crianças riem) e um shortinho bem curtinho, o corpo já não é o mesmo né... (Paula, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

Nas falas das crianças podemos observar que esse disciplinamento é visivelmente mais intenso para as mulheres idosas. São principalmente elas que não podem expor seus corpos, que têm estrias, barriga caída, maior flacidez, e que devem, por isso, ficar cobertas ‘dos pés à cabeça’. De fato, as mulheres brasileiras parecem ter uma cobrança estética muito maior do que os homens, estando mais sujeitas a plásticas e a técnicas artificiais de embelezamento. Segundo dados da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (2007), o Brasil só perde para os Estados Unidos neste tipo de intervenção, sendo que 69% delas são feitas em mulheres e 59% têm fins meramente estéticos.

Já os homens, em contrapartida, tendem a ser adjetivados mais positivamente com o aparecimento dos cabelos brancos, sendo considerados charmosos, bonitões e maduros até uma idade mais avançada. Além disso, o fato de produzirem novos espermatozóides durante toda a vida confere-lhes um ar mais viril; enquanto as mulheres têm, em decorrência do envelhecimento dos óvulos e ovários, sua taxa de fecundidade profundamente diminuída. São também elas que, nos discursos das crianças, aparecem de forma mais ‘vigiada’ quanto aos seus relacionamentos conjugais.

Em geral, os meninos e meninas entrevistados mostraram-se favoráveis a um novo relacionamento amoroso entre parceiros idosos – por condição de viuvez ou divórcio, não é incomum terem avós, tios e pais recasados. Entretanto, estes não são concebidos sem um certo estranhamento. Além de existir uma discursividade sobre o corpo-velho, que o coloca em um determinado lugar em relação ao corpo-jovem, também há uma discursividade em relação à sexualidade, que nos ensina sobre a melhor forma (como), a melhor época (quando) e o/a melhor parceiro\a (quem) para exercê-la. Assim, nosso corpo, além de ser controlado no seu modo de ser, de se fazer e dizer (Andrade, 2004), também é governado no seu modo de sentir e expressar prazer e desejo (Louro, 2001).

> Ai, eu acho que eles não podem se casar, né, porque fica feio. E... porque eles já se casaram. E quem não se casou, mesmo assim depois de velho, fica feio. Se fosse pra mim depois de velha eu não me casaria. [...] Aí parece um velho ou velha sem-vergonha! . (Júlia, 4° E, (fala), Pode ou não pode?)

Bah sôra, esses dias eu vi minha avó beijando o meu avô. Bah, que nojo! (Daniela, Pode ou não pode?, (fala), 4°E)

Ai,sôra, imagina só aquela dentadura!!! (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 4°E)

Casar? Ah, depende da pessoa, se o corpo ainda é bonito pode! (Marcos, Pode ou não pode?, (fala), 4°E)

E novamente vemos esse imperativo mais forte para as mulheres idosas:

JÚLIA – [...] Eu não quero ficar velha.

PESQUISADORA – Por que tu não quer ficar velha Ju?

JÚLIA – Porque eu vou ficar feia. (risos)

[...]

URIEL – Daí não consegue mais homem, né?! (risos) (Pode ou não pode?, (fala), 4°E)

Figura 7- Desenho do grupo formado por Clara, Laura, Júlia, Natália e Marina, (O que os velhos podem fazer?, 3° E).

Então, para voltar ao centro – aquela posição de sujeito não problemática (Louro, 2005), o velho – o que/quem é antigo, fora de moda, gasto pelo uso, obsoleto (Ferreira, 2004, p. 810) – precisa juntar esforços para modificar seu corpo, tentando deixá-lo novamente jovem e enxuto. A alimentação equilibrada e a atividade física parecem ser, então, dois importantes aliados na busca por esse rejuvenescimento.

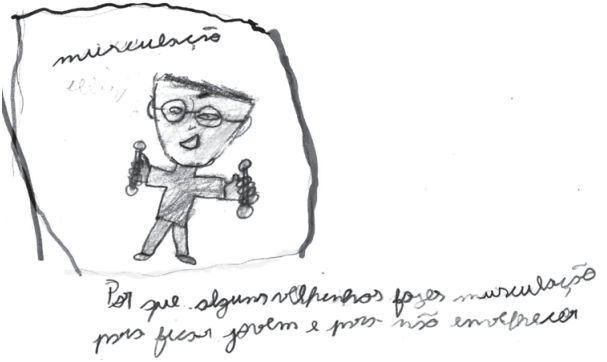
O que os velhos podem fazer é musculação, pra ficar mais jovem. (Uriel, fala, 5°E)

PESQUISADORA – A Júlia falou que o esporte é bom para parecer mais jovem, o Rafael falou que o preparo físico é melhor. O que vocês acham?

MUITOS – É melhor a aparência sora! (fala, 5°E)

Figura 8 - Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos (O que os velhos podem fazer?, 3° E)

Figura 9 - Desenho do grupo formado por Uriel, Rafael, Beatriz, Antônio e Marcos (O que os velhos podem fazer?, 3° E)



Mas o disciplinamento dos corpos não termina aí: só exercícios e alimentação adequada não garantem uma aparência fielmente jovem, pois os traços de expressão advindos com a idade tendem a se intensificar. Entretanto, nosso desespero já pode ser acalentado, pois graças aos avanços biotecnólogicos,

podemos acoplar, retirar e suavizar as ‘marcas’ que falam de nossas imperfeições. “Nunca as necessidades do mercado estiveram afinadas tão precisamente ao imaginário de seus consumidores.” (Sarlo, 1997, p. 41). Essa redescoberta do corpo é alimentada pela mega-indústria da beleza e do prazer (Sant’Anna, 2000), que nos oferece desde os serviços mais simples, como preenchimento dos vincos da pele, implante de cabelo, bronzeamento artificial, pintura definitiva, lentes de contato, botox para as rugas na testa, estimulação russa para enrijecer os músculos e diminuir as medidas... até os métodos mais complexos, que com a ajuda do bisturi, promovem pequenos e grandes reparos para aqueles e aquelas que ainda não ficaram satisfeitos.

> No Globo Repórter deu que tinha, tava dando que tem cada vez mais a coisa da aparência, querendo ser jovem. (Júlia, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

> Sabe a novela, tem aquele pintor, o Dr. Pimenta. Ele tem a mulher dele sôra, só que ela sôra, passou na TV, que ela gastou 7 mil parece sôra, bastante dinheiro, só pra manter a forma. Esticou... e ela nem é tão velha assim. (Beatriz, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

> Quem não gostaria de ficar jovem pra sempre? Quem não gostaria de ficar jovem a vida toda? (Rafael, Pode ou não pode?, (fala), 5°E)

Quando pergunto ao grupo como eles sabem o que é belo e o que é feio, uma criança prontamente me responde: ‘Eu acho que tu já aprende de cara sôra, não precisa ninguém te ensinar’. A beleza e a identidade hegemônica parecem ser invisíveis, dadas.

Segundo Louro (2005, p. 44), é a :

> [...] contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado [que] nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; [que] nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural.

Considerações Finais

O presente estudo buscou fazer uma aproximação entre os campos da Educação, da Sociologia da Infância e da Gerontologia, uma aproximação entre infância e velhice. Os relatos das crianças levam-nos a pensar no modo como a sociedade em que vivemos concebe o sujeito idoso, atribuindo-lhe determinados significados e representações sociais, nem sempre muito positivos.

Um ponto marcante da análise desta pesquisa refere-se ao fato de as crianças não quererem envelhecer. Acredito que isso esteja relacionado, em parte, à realidade sócio-econômica que vivenciam. Pessoas economicamente favorecidas costumam apresentar melhores condições de envelhecimento: provavelmente alimentam-se melhor, têm trabalhos menos árduos, fazem alguma

atividade física e recorrem ao acompanhamento médico e odontológico com maior frequência do que as pessoas de classes mais pobres. Contudo, essa vontade de ficar eternamente jovem não é uma postura só das crianças de periferia. Muito se fala hoje de plásticas e técnicas antienvelhecimento, principalmente nas instâncias de maior circulação econômica. Ao termos instaurado a juventude como norma, como objeto de desejo, tanto a infância quanto a velhice passaram a ser subjugadas a ela. Entretanto, essa diferenciação não acontece do mesmo modo para esses dois grupos geracionais: a criança encontra-se em fase de ascensão, direcionando-se à juventude, enquanto que o velho encontra-se descendendo. Embora os velhos economicamente menos favorecidos possam apresentar características físicas mais marcadas, tornar-se velho é um processo que independe da classe social. Sendo rico ou sendo pobre a pessoa envelhece e, sendo velha, é diferenciada da não-velha, da norma. O que implica, aqui, são os atributos que relacionamos aos idosos, muitos deles ligados a aspectos mais negativos da vida.

Quando no último encontro, solicitei que as crianças me fizessem um breve resumo sobre o que era envelhecer, elas me disseram que 'o bom' era não precisar estudar ou trabalhar, não haver mais ninguém para dizer o que fazer, não ter de pagar a passagem de ônibus, e ter mais tempo de dedicação à família e aos netos. Clara chegou a dizer assim:

> A vantagem que eu acho em se envelhecer é não trabalhar e porque a gente pode se aposentar. E não acho outra vantagem. (Sobre os idosos, (escrita), 7° E)

De triste ficavam as doenças, os remédios, a dentadura, as dores nas costas, a falta de força, o corpo que envelhece e se torna feio, não poder namorar, sair para dançar ou ir a festas, e não poder casar de branco. Algo que não havia surgido em nenhum outro encontro chamou-me atenção nos aspectos tristes do envelhecimento. Algumas crianças colocaram que vai ser muito difícil perceberem-se sem os pais e terem 'consciência' de que vão morrer em breve, que estarão no final do ciclo vital.

> É ruim porque todos um dia vai morrer. Um dia todos vai envelhecer e vai morrer. (Antônio, Sobre os idosos, (escrita), 7° E)

> Eu posso morrer mais depressa, que é o que eu não quero. (Marcos, Sobre os idosos, (escrita), 7° E)

> A coisa ruim em ser velho é que a gente não vai ter mais nossos pais. (Clara, Sobre os idosos, (escrita), 7° E)

> Morrer, porque alguns velhinhos têm medo de morrer. Eles pegam doenças e podem morrer. (Uriel, Sobre os idosos, (escrita), 7° E)

Essa posição mais negativa em relação à velhice, que tende a enfocar mais as perdas (do corpo, da beleza, da vida, do status social, do trabalho, da saúde...) do que outros atributos, também foi resposta de outras pesquisas realizadas com crianças em âmbito internacional (Davison et al., 1995; Page et al.,

1981; Rosenwasser et al., 1983; Seefeldt; Keawkungwal, 1986). Por meio de seus relatos, as crianças permitem-nos conhecer não apenas os mundos da infância, mas aquilo que envolve toda a sociedade globalmente considerada, mostrando-nos, neste caso, como o idoso é constituído por diferentes discursos em circulação. Num tempo em que a longevidade está posta e que cada vez mais buscamos o elixir da eterna juventude, pergunto-me se realmente estamos preparados para envelhecer e preocupo-me com o diálogo e as trocas entre gerações, visto que ainda somos interpelados por discursos que são pouco solidários e generosos com esse outro, o velho.

Recebido em maio de 2008 e aprovado em outubro de 2008.

Notas

1 Entendida aqui como uma forma de atribuir sentido, de conhecer. Difere-se da concepção filosófica clássica, que a vê como uma cópia fiel da realidade, ou de qualquer outra conotação que a veicule como mentalista e associada a uma suposta interioridade psicológica (Silva, 2004). A representação está relacionada – seja ela um texto, uma gravura, um filme, um traço, uma fotografia, uma palavra – à "face material, visível [e] palpável do conhecimento" (Silva, 1999, p.32).

2 Em apenas 100 anos a expectativa de vida brasileira passou de 33 anos e 7 meses, em 1900, para 68,5 em 2000. A previsão, para os nascidos em 2025, será de 72 anos de idade (Freitas, 2004). Hoje, devido a essas mudanças populacionais, o Brasil ocupa o 6° lugar no ranking dos países (com população total acima de 100 milhões) com o maior número de pessoas acima de 60 anos de idade (14,1 milhões em 2002), devendo passar, em 2025, à 5ª posição, quando a população de idosos chegará a 33,4 milhões. Em âmbito mundial, teremos aproximadamente 1,2 bilhão de pessoas idosas. (OMS, 2005).

3 Ainda que hoje tenhamos a terceira e a quarta idade, sendo esta última para denominar os idosos com pouca ou nenhuma autonomia, todos estão inseridos dentro da categoria "velhice".

4 Os nomes das crianças aqui utilizados são fictícios. Para a melhor compreensão dos fragmentos selecionados indico, logo após seus nomes, a atividade correspondente, se o fragmento fazia parte da fala ou da escrita, e o respectivo encontro.

5 Para este artigo selecionei apenas uma parte dos dados obtidos, referentes ao corpo-velho. As crianças ainda falam sobre aposentadoria, trabalho e suporte familiar entre avós e netos.

6 São universais, mas não ocorrem em todas as pessoas na mesma época ou com a mesma intensidade.

7 Espaços educacionais que abarcam uma variedade de áreas sociais – tais como a televisão, shopping centers, livros, cinemas, brinquedos, esportes... – incluindo, mas não se limitando ao espaço escolar (Steinberg; Kincheloe, 2001).

8 Grifo retirado das falas das crianças.

9 Segundo Caldas (2006), com o aumento da atividade catabólica e a diminuição da atividade metabólica após o período de maturação sexual (por volta dos 40 anos), o nosso organismo tende a sofrer maiores dificuldades para digerir alimentos ricos em açúcares ou gorduras.

10 Expressão utilizada por uma das crianças para se referir ao corpo-velho.

11 Fala de Júlia, na atividade Pode ou não pode?, (fala), 5° E.

Referências

ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001. P. 69-92.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, Corpo e Educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Medição, 2004. P. 107-120.

BARROS, Regina Duarte Benevides de; CASTRO, Adriana Miranda de. Terceira Idade: o discurso dos *experts* e a produção do "novo velho". **Estudos Interdisciplinares Sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v.4, p.113-124, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1990.

BRASIL. Lei Federal 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

BUTLER, Robert; LEWIS, Myrna. **Sexo e Amor na Terceira Idade**. Traduzido por Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1985.

CALDAS, Célia Pereira. Introdução à Gerontologia. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (Org.). **Formação Humana em Geriatria e Gerontologia**: uma perspectiva interdisciplinar. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006, 1 CD-ROM, p. 18-21.

CAMARANO, Ana Amélia. Envelhecimento da População Brasileira: uma contribuição demográfica. In: FREITAS, Elizabete Viana de. et al. (Org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. P. 88-105.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando as crianças e a infância: culturas de composição. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com Crianças***:* perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. P. 12-19.

CORSARO, William. **Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares em Crianças**. In: CURSO DE EXTENSÃO REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA E CULTURA DE PARES EM CRIANÇAS, Porto Alegre, 14 maio 2007. Porto Alegre: Grupo de Estudos, 2007.

COSTA, Elisa Franco de Assis; PEREIRA, Silvia Regina Mendes. Meu Corpo Está Mudando. O que fazer? In: PACHECO, Jaime Lisandro et al. (Org.). **Tempo***:* rio que arrebata. Holambra: Setembro, 2005. P. 11-86.

DAVIDSON, D. et ai. The Effects of Children's Stereotypes on Their Memory For Elderly Individuals. **Education Resources Information Center**, EJ499996, 1995.

DEBERT, Guita Grin. Pressupostos da Reflexão Antropológica Sobre a Velhice. In: DEBERT, Guita Grin et al. (Org.). **Antropologia e Velhice**: textos didáticos, São Paulo, n. 13, p. 7-28, jan. 1998.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes Editores, 1987.

DUSI, Elena. **Vivere Cent'anni**. **La Repubblica**. Roma, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio**. 6. ed. Curitiba. Positivo, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Capricho das Disciplinas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 47-66, jul./dez.1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Estatuto Pedagógico da Mídia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez.1997.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Elizabete Viana de. Demografia e epidemiologia do envelhecimento. In: FREITAS, Elizabe-te Viana de et al. (Orgs.). **Tempo de Envelhecer**: percursos e dimensões psicossociais. Rio de Ja-neiro: NAU, 2004. P.19-38.

GIBBS, Anita. Focus Groups. **Social Research Update**, London, v. 19, 1997. Disponível em http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html. Acesso em 1 jul. 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: GOELLNER, Silvana Vilodre et al. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. P. 28-40.

HOOYMAN, Nancy R.; KIYAK, Havva Asuman. The Importance of Social Supports: family, friends, and neighbors. In: HOOYMAN, Nancy R.; KIYAK, Havva Asuman (orgs.). **Social Gerontology**: a multidisciplinary perspective. 6. ed. London: Allyn and Bacon, 2001. P. 277 – 303.

JECKEL-NETO, Emilio Antonio; CUNHA, Gilson Luis da. Teorias Biológicas do Envelhecimento. In: FREITAS, Elizabete Viana de. et al. (Org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. P. 13-22.

LlORET, Caterina. As Outras Idades ou as Idades do outro. In: LARROSA, Jorge; PEREZ DE LARA, Nuria (Org.). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 13-23.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, Pesquisar, Escrever... In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Região Sul, 5., 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2004. 1 CD-ROM, 11 p.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Volodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 7-34.

MENEZES, Maria Fátima Garcia de. Educação Nutricional no Processo de Envelhecimento. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (Org.). **Formação Humana em Geriatria e Gerontologia**: uma perspectiva interdisciplinar. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006. 1 CD-ROM, p. 217-220.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: um iní-cio de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, Gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Medição, 2004. P. 5-16.

NETTO, Matheus Papaléo; PONTE, José Ribeiro da. Envelhecimento: desafio na transição do século. In: NETTO, Matheus Papaléo (Org.). **Gerontologia**: a velhice e o envelhecimento em visão globaliza-da. São Paulo: Atheneu, 1996. P. 3-12.

Organização Mundial de Saúde. **Envelhecimento Ativo***:* uma política de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

PAGE, S. et al. Children's Attitudes Toward the Elderly and Aging. **Education Resources Informa-tion Center**: EJ252058, 1981.

PRADO, Shirley Donizete. Alimentação Saudável e Envelhecimento. In: VERAS, Renato; LOURENÇO, Roberto (Org.). **Formação Humana em Geriatria e Gerontologia**: uma perspectiva interdisci-plinar. Rio de Janeiro: UnATI\UERJ, 2006. 1 CD-ROM, p. 204-207.

RAMOS, Anne Carolina. **Cultura Infantil e Envelhecimento***:* o que as crianças têm a dizer sobre a velhice? Um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto Alegre. 2006. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROSENWASSER, S.M. et al. Children's Perceptions of the Elderly. **Education Resources Informa-tion Center**: ED 229171, 1983.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Pedagogias do Corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI***:* qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. P.197-179.

SARACENO, Chiara. Famiglia e Invecchiamento*:* come cambiano i rapporti tra generazioni?. Trento, 2007. (Palestra concedida no Festival Capitale Umano, Capi-tale Sociale).

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos***:* perspectivas sociope-dagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. P. 9-34.

SEEFELDT, C.; KEAWKUNGWAL, S. Children's Attitudes Toward the Elderly in Thailand. **Education Resources Information Center**: EJ353647, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Currículo Como Prática de Significação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo Como Fetiche***:* a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica,1999. P. 9-69.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença***:* a perspectiva dos Estudos Culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 73-102.

SOCIEDADE Brasileira de Cirurgia Plástica. Disponível em: www.cirurgiaplastica.org.br. Acesso em: 18 dez. 2007.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem Segredos: cultura infantil, saturação informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). **Cultura Infantil**: a constru-ção coorporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 9-52.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. As Idades do Corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades…. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, 7., 2000, Porto Alegre. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. P 233-234.

Anne Carolina Ramos é Pedagoga e Especialista em Geriatria e Gerontologia pela UnATI/UERJ. Mestre em Educação pela UFRGS. Doutoranda em Educação pela UFRGS e pela Universtät Siegen.
E-mail: annecarolina.ramos@gmail.com

EDUCAÇÃO X REALIDADE
34(2):261-275
mai/ago 2009

Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física*

Fábio Machado Pinto
Alexandre Fernandez Vaz

RESUMO - Sobre a Relação Entre Saberes e Práticas Corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. Abordamos a problemática da relação entre saber e práticas corporais, procurando localizá-la no trânsito entre aqueles que ensinam e aprendem nas aulas de Educação Física. Consideramos um conjunto de crenças e mal-estares das aulas de Educação Física, nas quais o fracasso aparece como protagonista. Isso nos conduz a perguntar o que limita o aprendizado dos alunos, desde questões técnicas até a busca de elementos objetivamente subjetivos. Circunscrevemos três registros da relação ensino-aprendizagem: saber/fazer, saber-sobre-o-saber/fazer (secundarização), contextualização histórica e cultural da prática corporal. Salientamos a importância do estudo de situações concretas que evidenciem as diferentes relações que os alunos estabelecem com a escola e os saberes.

Palavras chaves: **Práticas corporais. Saberes. Educação física. Fracasso escolar. Ensino e aprendizagem.**

ABSTRACT - On Relationship Between Knowledge and Corporal Practices: notes on empirical research about insuccess in physical education classes. We approached the issue of the relation between knowledge and body practices, trying to place it in the dynamic of teachers and school students of Physical Education. We considered faiths and indispositions, in which insuccess appears as protagonist. It indicates a question about the limits of learning, from technical issues to the search of objective subjective elements. We bounded three levels of relation between teaching and learning: knowing/doing, know-about-knowing/doing (secundarisation), historical and cultural context and body practices. We pointed out the importance of studying concrete situations that focus different relations established by students with the school and knowledge.

Keywords: **Body Practices. Knowledge. School failure. Physical education. Teaching learning.**

Problemas e Crenças Sobre o Ensino da Educação Física na Escola: a questão do fracasso das aulas

O convívio com estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física, especialmente quando eles cumprem o estágio supervisionado na escola, constantemente coloca-nos problemas e inquietações no que se refere à questão da aprendizagem nas aulas de Educação Física. Um sentimento de desorientação geral e de decepção em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas mostram-se constantemente presente. Os alunos desassossegam-se com o que seria um bom ou um mau andamento das aulas, as possibilidades metodológicas, a delimitação dos saberes específicos da Educação Física, os objetivos e formas de avaliação, o lugar social da Educação Física na escola, o que determinaria o fracasso e o sucesso nesse espaço diferenciado, mas também semelhante, às demais disciplinas escolares[1].

Os estudantes preocupam-se sobremaneira com o sucesso ou fracasso de suas intervenções pedagógicas, ainda que frequentemente tenham critérios pouco precisos e diferenciados para avaliá-los. Talvez precisássemos colocar fracasso entre aspas, uma vez que, se a sensação muitas vezes persiste, é porque a própria ideia de sucesso se limita à dinâmica do cumprimento do plano de aula – seja lá como isso aconteça – ou à constatação de que os alunos gostaram da aula. Não desprezemos a importância do gosto como categoria a ser considerada na Educação - e na Educação Física em particular, tal como argumenta (Lovisolo, 1997). Consideremos, no entanto, que uma vez absolutizado como critério de sucesso, como acontece com frequência, ele não oferece a dimensão daquilo que aparece como gozo imediato, pode estar relacionado à produção de necessidades mediadas por interesses socialmente negativos, como as práticas de preconceito ou os esquemas da indústria cultural.

Pensando sobre suas aulas e naquelas que já observaram no período anterior à docência propriamente dita, quando ainda estão se familiarizando com a turma com a qual trabalharão, os estagiários destacam todo um elenco de possíveis razões para o fracasso das aulas de Educação Física. Para aquelas que não dão certo: a pouca participação ou a exclusão dos alunos, o desinteresse ou a resistência às atividades propostas, o mau comportamento, as situações de violência. Contudo, é menos frequente a preocupação com as dificuldades de aprendizagem de saberes que fossem específicos da Educação Física e por que isso ocorreria, o que remete a pouca importância atribuída a eles na disciplina que, além de tudo, não reprova, a não ser, e nem sempre, por frequência insuficiente.

A exclusão ou a autoexclusão de alunos é um problema bastante frequente, assim como as situações em que estes se engajam apenas parcialmente às aulas de Educação Física. Estes casos revelariam falta de interesse, o que supõe a discussão sobre estratégias de ensino mais atraentes e que fossem capazes de contribuir para evitar a exclusão e promover a inclusão[2]. As soluções passam

pela proposição de aulas mais lúdicas e prazerosas, que dispensassem os rigores da técnica e a ênfase na performance. Coloca-se aí também uma tradicional questão de gênero em sua relação com o esporte, prática frequentemente sexista, de forma que as meninas não participariam dos jogos de meninos, porque não apresentariam a mesma performance, sendo que tampouco os meninos tomariam parte dos jogos femininos, fazendo predominar o preconceito e a hierarquia que se baseia na masculinidade/virilidade[3].

Atualiza-se também cotidianamente a crença de que a Educação Física, por tematizar o corpo, deve ser o espaço da ludicidade, do prazer, da criatividade e da afetividade, como se essas questões, e a problemática e a sistemática falta delas, fossem específicas de uma única disciplina, o que obrigaria a reconhecer que outros espaços pedagógicos podem ser desagradáveis, fatigantes, poucos criativos e de não-afetividade.

O problema do fracasso ou do sucesso também aparece relacionado às questões afetivas entre cada aluno e seus colegas e professores. Não respeitar a autoridade, bagunçar, agredir os colegas e os mestres são comportamentos que identificariam o mau aluno. Embora os discursos dos estudantes mais raramente apontem soluções extremadas, são aceitas aquelas que vão do controle e do rigor punitivos, (como proibir de participar do jogo, de tomar água, de ir ao banheiro, todos castigos sobre o corpo) à exclusão da aula e da escola.

Constantemente os estagiários reproduzem uma ideia cristalizada no interior do campo pedagógico da Educação Física, a de que os alunos da escola cultivam uma grande admiração pelos professores desta disciplina. Afinal, são os mais presentes no pátio da escola e, simpáticos, dialogam com os alunos e empregam um linguajar mais próximo daquele da juventude. Dizem também que o movimento corporal nas aulas de Educação Física é permitido, enquanto nos outros espaços ele seria controlado, vigiado e reprimido. Cultiva-se aí uma outra crença: a de que a Educação Física é o lugar para os alunos se soltarem, compensando, pelo movimento corporal, a imobilidade e a fatiga provocadas em outros espaços escolares.

Como está dito acima, dificilmente a problemática do fracasso apresenta-se relacionada ao aprendizado de conteúdos, sejam eles quais forem. Na maioria dos casos, aprender um conteúdo é secundário, pois estar na aula, respeitar o professor e os colegas, realizar as tarefas e participar do jogo, responderiam aos critérios de sucesso. No máximo, e em alguns casos de forma claramente menos importante, é observado o rendimento nas modalidades esportivas ou jogos. Neste caso, o sucesso escolar é vinculado à aptidão física e motora alcançada em comparação aos colegas, e estariam em situação de fracasso aqueles que não se apresentam aptos nos esportes e brincadeiras. Valoriza-se o saber-fazer, não importando se este é oriundo das experiências extra-escolares ou fruto da própria dinâmica das aulas, fazendo com que se misturem idéias que vão do dom para o esporte até crenças de que o talento e as habilidades para os jogos e esportes relacionam-se a uma infância mais livre, menos fechada em casas ou em apartamentos.

Em síntese, as análises imediatas dos estagiários encontram quase sempre um culpado: o aluno, por desinteresse, dificuldade de aprendizagem e de comportamento, por não possuir o dom ou a pré-disposição para determinadas práticas corporais.

Complementarmente, a culpa às vezes recai sobre a família, porque seria ela desprovida de cultura suficiente para educar seus filhos. As análises, um pouco menos restritas, chegam às desigualdades sociais que se desdobram em violência, e que se reproduzem nos alunos em formas singulares de desajuste. Outros elementos relacionados aos processos de marginalização permanecem, no entanto, desconhecidos. Culpa-se também a escola por manter os alunos confinados, imóveis, e ao professor por falta de plano de ensino e/ou de controle de turma, procurando-se, incessantemente, encontrar uma causa, um vilão ou um responsável pelo problema.

Isso nos coloca a problemática de saber como poderiam ser pensadas essas questões de um ângulo diferente e sob novos olhares, que levassem em consideração o contexto e as diferentes relações construídas entre os que ensinam e aqueles que aprendem nas aulas de Educação Física. Ou ainda, a partir do estudo de situações concretas que evidenciem estas diferentes relações que os alunos estabelecem com a escola e os saberes escolares[4], sobretudo as práticas corporais e, consequentemente, o efeito destas na experiência escolar[5] de alunos em situação de sucesso ou insucesso.

Nas páginas que seguem, apresentaremos algumas cenas do fracasso na aprendizagem em aulas de Educação Física, especialmente no que se refere às justificativas que comumente professores e estudantes atribuem às experiências de ensino. Logo após discutiremos a possibilidade de estabelecermos ou de interpretarmos alguns saberes e práticas corporais[6] a serem considerados e ensinados na Educação Física, para então localizarmos a ideia de fracasso no contexto da especificidade das relações de ensino e de aprendizagem. Por fim, arguimos pela necessidade de perscrutar as singularidades das experiências infantis e juvenis com os saberes corporais e seus lugares nas aulas de Educação Física. Esperamos que essas idéias, expostas como um pequeno roteiro para a pesquisa dos saberes corporais em Educação Física, possam fomentar o necessário enfrentamento que o campo acadêmico tem escamoteado e que a prática pedagógica não tem sido capaz de incorporar.

Cenas do Fracasso em Educação Física Escolar

Talvez pareça que estamos diante de uma questão secundária, quando discutimos o fracasso em Educação Física, pois para muitos pode ser absurdo considerar a questão, quando esta disciplina dificilmente reprova e não tem peso para o concurso vestibular. Esta não é uma situação exclusiva do Brasil. Segundo Rannou (1998), na França existe uma compreensão de que a Educação

Física permitiria aos alunos ter relações diferentes com os professores e se enriquecer pessoalmente num contexto sem atribuição de nota. Entretanto, nos conselhos de classe, a presença do professor de Educação Física é sempre bem-vinda, pois geralmente este apresenta um olhar diferenciado sobre as crianças, ainda que isso pouco pese sobre as decisões deste conselho.

Por outro lado, muitos pais, professores e alunos, compreendem que esta disciplina possui somente uma função compensatória na vida escolar: espaço-tempo do divertimento, do prazer, do se soltar. Uma resposta provisória pode ser que a problemática do fracasso não diz respeito a um segmento, alunos ou professores, mas ao contexto mesmo da prática pedagógica em Educação Física, tratando-se de uma dificuldade de legitimação e de efetivação da disciplina como tal. Isso exige que observemos que é preciso expandir aquilo que se considera legítimo ser tratado como conhecimento ou saber, e como isso deve ser feito em aulas de Educação Física[7].

Muitas vezes as aulas excluem a ação reflexiva[8] ou, quando dizem incluí-la, pouco se sabe como isso aconteceria. É comum que as aulas sejam predominantemente práticas. Refletir sobre um problema de um jogo é considerado perda de tempo ou algo que estaria para além ou aquém da Educação Física, tarefa que deveria ficar a cargo de outras disciplinas, afinal, as crianças e os jovens já se esforçariam muito em outros momentos, tratando-se, então, de nas aulas de Educação Física, relaxar. É comum a resistência dos alunos a qualquer tipo de intervalo para pensar, para ler ou para debater algo, e alguns professores parecem aceitar e reforçar, ou até mesmo fomentar esta dinâmica. Com isso parece haver uma tolerância à falência da Educação Física como formação integral que promoveria o enriquecimento cultural e crítico sobre aspectos relacionados aos jogos, aos esportes, às lutas, à saúde, ao corpo etc. Predomina o movimento incessante, em atividades esportivas, por vezes, lúdicas, o gasto de energia e o relaxamento intelectual. Mas, nesse contexto é, paradoxalmente, quase impensável o fracasso em aulas de Educação Física. Basta o aluno estar na quadra e se movimentar para estar "aprendendo". Basta ter uma justificativa qualquer, como simular lesões, dizer que tem prova na mesma semana etc, que a dispensa é quase garantida. Como se pode fracassar num ambiente tão flexível?

Por outro lado, a Educação Física é uma disciplina obrigatória no sistema educacional, ministrada por um professor com formação específica, dispõe de uma estrutura privilegiada na escola, e que deve apresentar planejamento articulado com o projeto pedagógico da instituição. Mais do que isso, existe uma legislação nacional que prevê Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Educação Física em todos os níveis de escolarização, segundo a qual há uma série de objetivos relacionados ao ensino nas séries iniciais, entre eles "[...] conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais" (Brasil, 1997, p. 43). Estamos diante de outra exigência: Fracassar em Educação Física, neste caso, seria fracassar na apropriação desses saberes, importantes para uma

formação que se pretenda integral e emancipadora. Para isso, exige-se mais do que estar na aula, mas estar/ser na aula estabelecendo uma relação com os saberes e práticas corporais, realizando os processos que permitem a sua apropriação, mas, impreterivelmente, construindo estes saberes como parte de seu saber-de-ser[9]. Ou seja, que estes não se limitem a simples vivências, mas que transcendam este movimento no sentido da apropriação que leve à construção de uma identidade e à constituição do sujeito.

Três Registros Para a Atribuição e o Reconhecimento de Sentidos nas Aulas de Educação Física: para a discussão de saberes corporais

Como melhor entender esses processos? De fato, a apropriação de saberes e as práticas corporais podem ser compreendidas em um esquema de três registros: aquele do saber/fazer que chamamos, inspirados no conceito de técnicas corporais[10], de práticas corporais, quando os movimentos se configuram numa prática socialmente reconhecida por um conjunto de técnicas, estratégias e saberes; o do saber-sobre-o-saber/fazer, ou ainda, aquele que coloca no plano reflexivo a descrição e análise da ação ou atividade realizada, também chamado de processos de secundarização; e ainda a contextualização histórica e cultural da prática corporal. Como ensinam (Bautier; Goigoux, 2004), e também (Bautier; Rochex, 1998), o sucesso da aprendizagem está relacionado à capacidade do aluno de fazer circular os saberes e as atividades de um momento e de um objeto escolar ao outro. O mundo dos objetos escolares é um horizonte a interrogar e sobre os quais se pode (e se deve) exercer atividades de pensamento e trabalhos específicos. A atitude de secundarização é um exercício permanente de reflexão e de compreensão do quê e como se faz na escola. Este terceiro registro implica uma reflexão crítica sobre as práticas corporais, algo que possa permitir ao aluno localizar-se perante elas, vindo a saber o que significam para as diferentes sociedades, grupos, para si mesmo como localizado numa história e portador de uma memória.

É certo que o aluno não precisa deste terceiro registro para apropriar-se das práticas corporais, ou ainda para aprender a jogar futebol ou capoeira. Os exemplos de Zidane e Ronaldinho no futebol, ou dos mestres de capoeira brasileiros, são suficientes para que a maioria dos alunos se mobilize a aprender. Pretender driblar e fazer gols como Zidane, ou querer ter a coragem e a técnica de Mestre Bimba podem ser os móbiles necessários para levar um aluno a uma situação de aprendizagem. Lançá-lo em tal situação não significa, no entanto, a consecução da aprendizagem ampla, assim como aprender a jogar não é, senão, um aspecto da aprendizagem do conteúdo.

O primeiro registro trata deste tipo de aprendizagem. O corpo concreto é relação, sendo o movimento dotado de códigos que lhe permitem se comunicar

com o mundo utilizando estes recursos disponíveis. Não podemos dizer que não existe reflexão nestas ações, mas elas ocorrem no âmbito da espontaneidade e, portanto, são respostas vivas ao meio e que não se reduzem ao corpo-para-outro. Estas respostas dependem tanto do repertório que o aluno disponibiliza, quanto das condições materiais colocadas à sua disposição, e ainda da elaboração subjetiva que faz delas. Isso significa dizer que um gesto não é um simples deslocamento de um corpo no tempo e no espaço, mas uma ação que resgata todo um passado de experiências de aprendizagem, como um futuro que abre um mundo de possibilidades. Ambos estão relacionados tanto a sucessos quanto a frustrações.

O registro de aprendizagem chamado secundarização trata de uma atividade reflexiva que coloca a ação ou a atividade realizada como objeto. Esta consciência reflexiva sobre a ação realizada coloca o corpo em movimento de forma abstrata, trata-se de uma apropriação sobre o que ocorreu. Isso acontece, por exemplo, quando o professor apresenta um vídeo sobre o futebol ou capoeira, quando demonstra um movimento corporal aos alunos, ou ainda solicita a um aluno habilidoso para fazê-lo. É preciso que os alunos se engajem na atividade e façam uma apropriação reflexiva sobre o que eles próprios realizam, ou sobre o que viria a ser realizado por outros. Mediada pelo professor, esta atividade reflexiva pode auxiliar a desenvolver um processo de redescrição e análise da ação ou da atividade, semelhante àquela que as crianças estão acostumadas a presenciar com os adultos, após assistirem jogos na TV ou no estádio. Observe-se que os comentários são inevitáveis, a descrição dos melhores lances, das jogadas violentas, dos dribles e dos gols. Contudo, é importante destacar que esta questão só pode ser colocada a partir da noção de mobilização. E o que mobiliza a criança a trabalhar na escola é algo enraizado na sua história e, consequentemente, nos grupos a que pertence. Para Charlot, Bautier e Rochex (1992), a questão do sentido é singular, sendo assim irredutível à estrutura das relações de classe, mesmo portando a marca destas relações sociais. Na escola, os alunos podem ter acesso a cenas por eles protagonizadas, o que pode tornar a atividade não apenas mais interessante, mas também mais instrutiva. Trata-se mesmo de experimentar, localizar, refletir, elaborar e reelaborar o sentido que as práticas adquirem na vida de cada aluno.

O terceiro registro é também um processo de secundarização, pois coloca o aluno frente a aspectos relacionados às práticas corporais. Contudo, são aspectos que se fixam no significado adquirido ao longo da história, para um ou mais grupos societários. Trata-se ainda de evidenciar a natureza histórica e social de toda e de qualquer prática, bem como as possibilidades de reconstrução desses significados. É fato que aprender a história social e cultural de um conjunto de práticas corporais não supõe ou não garante que os alunos aprenderam ou aprenderão as técnicas exigidas à sua boa execução, parte muito importante do aprendizado. Contudo, a mobilização deste aluno será outra, pois o significado da prática poderá ser vinculado à sua história, a aspectos da sua cultura. Ou seja, um aluno que conhece a história sócio-cultural de uma modalidade atribuirá a ela um sentido diferenciado em relação àqueles que aprendem apenas mimetizando ído-

los. Além disso, como já foi destacado, aprender uma prática corporal não é o mesmo que incorporar a execução de suas técnicas.

Este saber sobre as práticas corporais, sua história cultural e social – que pode e deve ser acrescido daqueles referentes à biomecânica, à fisiologia, entre outros – pode também compor o que são chamados de saberes corporais. Mas, o que nos autoriza a dizer que estes saberes são diferentes dos da Geometria ou da Biologia, ou ainda de outras disciplinas escolares? Quais são as especificidades destes saberes que os tornam corporais? As questões colocadas exigiriam que fizéssemos um tipo de reflexão e de análise que está além das possibilidades deste trabalho. O que é certo é que o futebol, a capoeira e outras práticas corporais são, da mesma forma, cultural e historicamente desenvolvidas. O aprendizado destas práticas, passado de geração em geração, autoriza-nos a concebê-las como um saber, talvez um saber incorporado[11]. Um saber diferente daqueles da Matemática, mas que possui igualmente uma função nas histórias singulares dos alunos, nas normas e nos valores que regem as relações de gênero, de classe, étnicas e raciais, geracionais, entre outras. Se existem diferenças entre os três registros, um não se reduz ao outro, mas, permanecem os três interligados.

Vale lembrar, no entanto, que a relação com a Educação Física é sempre distinta daquela com os saberes e com as práticas corporais[12], em geral, e que, assim sendo, cada saber ensinado, cada atividade realizada, vai ter a marca de uma experiência singular. Talvez, então, não possamos falar de fracasso em Educação Física, mas dele na relação com determinado saber corporal. Portanto, quando falamos de fracasso em Educação Física, estamos nos referindo, ao considerar as contribuições de Charlot (1997), a alunos em situação de fracasso ou sucesso no aprendizado dos diferentes saberes e das práticas corporais.

Sobre a Noção de Aluno em Situação de Fracasso ou de Sucesso na Relação com Saberes e Práticas Corporais

Retomemos as diferentes interpretações sobre quem seriam os maus alunos em Educação Física: os que se excluem das atividades ou que mesmo estando presentes, delas não participam; os que não se relacionam “bem” com os colegas ou com os professores; aqueles que apresentam péssimo desempenho nas atividades ou os que resistem a aprender, pois pensam já saber tudo.

Consideremos, primeiramente, a participação. É evidente que para aprender, uma condição de possibilidade é que o aluno esteja presente e, de alguma forma, tome parte efetivamente da aula. Contudo, a exclusão de alunos nas aulas de Educação Física é uma variável bastante frequente. Na maior parte dos casos pela consideração de deficiência no aspecto motor, físico, comportamental, já que são os próprios colegas e professores que acabam construindo formas mais ou menos explícitas de exclusão dos “menos aptos” às práticas esportivas

e jogos. Não participando da aula, estes alunos assumem um não-lugar de expectador. No extremo, passam eles mesmos à auto-exclusão, incorporando o não saber jogar ou ser incapaz de aprender a jogar, algo ainda mais frequente entre as meninas e as moças. Assumem ainda, por vezes, o saber-de-ser de alguém que não gosta de práticas corporais – principalmente as esportivas – e que dificilmente irá aprendê-las. Estes alunos perdem o interesse pelos conteúdos da Educação Física. Não identificam neles algo importante para sua formação, consequentemente, não se sentem mobilizados a se engajar em determinadas atividades.

Diante disso, vê-se a necessidade de o professor inverter esta lógica ou pelo menos com ela rivalizar, criando um ambiente onde todos possam ser valorizados nas suas diferentes qualidades, agregando mais elementos do que apenas o desempenho motor. Reconhecer o aluno, saber quais são os móbiles que permitem entrar numa relação de sucesso com as práticas e com os saberes corporais, passa a ser fundamental para o professor que procura mediar processos de aprendizagem bem sucedidos, mesmo que sejam intelectuais. Para isso, é fundamental criar estratégias de inclusão dos alunos que têm mais dificuldades quando a lógica esportiva se coloca na Educação Física escolar – com toda sua ênfase em hierarquizar, selecionar e enaltecer os que têm melhor desempenho atlético. Se outras dimensões dos saberes corporais não forem consideradas, então não temos como sair dessa situação. Enquanto prevalecerem a lógica e a estrutura do desempenho motor, não há inclusão possível.

Parece evidente que para aprender, o aluno precisa de um ambiente receptivo e agradável. Assim, outro vetor de exclusão das aulas, relacionado ao anterior, pode ser o da violência que cresce no contexto escolar[13]. É na Educação Física ou no recreio, quando os corpos infantis e juvenis entram em contato sob um controle mais frouxo, que podem aparecer com mais frequência as diversas manifestações de violência. Estas relações autoritárias entre mais e menos fortes, reproduzidas nas tramas de crianças e jovens, frequentemente no contexto em que Adorno (1971) e Arendt (1992), de diferentes pontos de vista, destacaram como tirania do coletivismo, podem estar relacionadas com a falência do projeto de democratizar os saberes. Isso leva alguns a se fazerem reconhecer por competências outras que não o ter "sucesso" na escola, mimetizando de alguma forma o que acontece também fora dela, onde os marginalizados têm cada vez mais encontrado soluções violentas para se impor frente às desigualdades sociais ou simplesmente à concorrência pelo poder.

A escola tem limites porque é parte ativa da construção histórica de uma sociedade desigual, autoritária e discriminatória, algo que se revela em países tão distintos como França e Brasil (Moignard, 2008). Mas, como princípio, ela não pode esquecer uma de suas funções básicas, a de contribuir para a redução das desigualdades. Diante disso, a escola precisa pensar estratégias para enfrentar sem medo o tema da violência, assumindo suas responsabilidades e contribuindo para pensar uma sociedade menos violenta, mas, também, menos desigual.

A complexidade do fenômeno exige uma atenção especial às condições objetivas como subjetivas dos alunos. O sucesso em Educação Física está relacionado com a participação nas aulas. Entretanto não basta estar presente, é preciso trabalho efetivo para aprender. Estar presente e engajado nas atividades de aprendizagem é uma tarefa do aluno e que exige do professor uma atenção particular sobre o sentido que aquele atribui às práticas e aos saberes corporais, como também à sua aprendizagem. Identificar os móbiles que permitem a entrada na atividade e a efetivação da aprendizagem não é uma tarefa simples, porém imprescindível às experiências de sucesso, como também para diminuir as chances de fracasso em Educação Física.

Uma Questão Final, Para Seguir Debatendo

Na Educação Física, aprender as práticas corporais e os cuidados com o corpo é, sem dúvida, tarefa das mais importantes. Para aqueles que já chegam à escola com um horizonte mais amplo de técnicas corporais, isso tem sido uma tarefa menos difícil. Mas é preciso repensar este movimento e levar os que são considerados "não aptos" a aumentarem seu repertório corporal[14]. Observemos que uma das tarefas importantes é ampliar a reflexão sobre a cultura corporal segundo Soares et al. (1992) e suas mais diversas abordagens, educando os alunos a identificar, analisar, compreender, refletir e intervir sobre problemas que desdobram em desigualdades dentro e fora da escola, como a violência, a discriminação, o preconceito, entre outros.

Contudo, não podemos esquecer que os casos de sucesso e de fracasso resultam de relações singulares com os saberes e com as práticas corporais. O sucesso desta relação exige não só a presença do aluno, como também certo engajamento no ato de aprender. Diríamos, ainda, que para aprender é preciso estar mobilizado, o que demanda um sentido a ser atribuído aquele conteúdo de aprendizagem. A relação com o saber é sempre uma relação de sentido, ou seja, de um sujeito singular que projeta naquele tanto as suas experiências anteriores como aquelas que virão.[15]

Assim, torna-se fundamental conhecer com profundidade a criança e o jovem em situação de fracasso em Educação Física. Temos o hábito de perguntar aos professores e aos estudantes de Educação Física sobre o engajamento dos alunos nas aulas. Sem dúvida, as representações dos alunos construídas pelo professor têm uma função, inclusive, nas imagens que os alunos constroem de si mesmos. Mas não podemos nos limitar a uma visão adultocêntrica da criança ou do jovem na condição de aluno (Sayão, 2002). Para isso, precisamos conhecê-los também a partir deles mesmos. Parece ser fundamental perguntar a eles por que não participam, não estudam, não prestam atenção, não se exercitam, não se mobilizam, enfim, por que não caminham na direção do aprender. O que constitui barreira a este movimento e como eles têm elaborado suas res-

postas frente a estas dificuldades? Devemos verificar também esses elementos observando as aulas e os alunos, seus movimentos de engajamento concreto nos processos de aprendizagem e nas relações com os demais colegas e professores.

Enfim, trata-se de inventariar processos que conduzem a diferentes dificuldades, verificando a força da cultura e do social sobre eles, mas, ao mesmo tempo, como eles elaboram a si mesmos diante desta cultura e do social. Diferentes questões colocadas aos distintos sujeitos, uma vez cruzadas, podem ajudar-nos a esclarecer, por exemplo, se os alunos em situação de fracasso estariam francamente fracassados ou em situações de fracasso diferentes em cada prática corporal apresentada pelo professor. Qual aluno estaria em situação de fracasso escolar? O que não sabe jogar, aquele que não joga na aula, o que não aprende o jogo, o que tem problemas de relacionamento, aquele que é excluído, o que se exclui da aula etc? Este fracasso teria características específicas, diferentes de outras disciplinas, estaria relacionado de alguma forma com o fracasso escolar em geral? Ou ainda, quais as relações entre origem social e as situações de fracasso em Educação Física?

Como vimos, o que está em questão são as formas diferenciadas em relação ao saber nas aulas de Educação Física. Interessa-nos mostrar a importância de desvelar a constituição e o desenvolvimento dessas formas de relação que conduzem a situações de fracasso nas aulas. Dizer que os alunos estão em situação de fracasso conduz a perguntar por que eles não aprendem, o que limita esses aprendizados, desde questões técnicas até a busca de elementos objetivamente subjetivos. Sem boas perguntas – e suas correspondentes tentativas de resposta – não teremos chances de superar as enormes dificuldades que se nos apresentam.

Recebido em junho de 2008 e aprovado em setembro de 2008.

Notas

* O texto é resultado parcial do projeto Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II, financiado pelo CNPq (Auxílios pesquisa, bolsas de produtividade em pesquisa, apoio técnico, doutorado, mestrado e iniciação científica).

1 As pesquisas de Combaz (1992) mostram que o contexto do sucesso em Educação Física na França é de mesma natureza que o observado habitualmente nas demais disciplinas.

2 Therme (1995, p. 44), ao centrar sua análise sobre o corpo, suas práticas e o ensino, chama atenção para a necessidade de prudência na utilização de conceitos como integração, inclusão ou exclusão. Estes conceitos são, muitas vezes, veículos dos saberes dominantes, carregados de sentidos que mais acobertam que revelam. O mesmo autor nos oferece uma importante reflexão sobre o fracasso escolar, a exclusão e a prática esportiva.

3 Questão muito bem abordada por Bourdieu (1998) onde encontramos uma descrição detalhada dos mecanismos que revelam a reprodução da dominação masculina pelas principais instituições, entre elas a escolar.

4 Referimo-nos especialmente aos trabalhos de Bautier, Charlot e Rochex (1992) e Lahire (1995). 5 O conceito de disciplina que nos referimos aqui é aquele desenvolvido por Foucault (1975, p. 125-152), segundo o qual a disciplina é a anatomia política do detalhe.

5 Dois estudos conduzidos por Dubet (1994) e Rochex (1995) nos ajudam melhor compreender o conceito de experiência escolar relacionado a problemática do sucesso e fracasso escolar na França.

6 Uma reflexão se faz necessária na distinção dos três adjetivos (saberes, práticas e técnicas) utilizados juntos com a dimensão "corporal". Que não se trata de conceber uma dualidade entre o que é corporal ou não corporal quando se fala do humano e seu corpo, entretanto concebemos como estratégia a demarcação do corpo, e do corpo em movimento, como um recorte à ser refletido independentemente para melhor perceber suas interdependências entre o corpo que somos (concreto) e o corpo que temos (abstrato), ou ainda o corpo que nos sabemos sendo na presença dos outros (concreto/abstrato). Para uma reflexão em detalhe sobre estas três dimensões ontológicas do corpo ver Sartre (1943, p. 353-413)

7 Uma importante indicação nesta direção é o trabalho de Taborda de Oliveira (2003) e sua proposição de que a corporalidade possa ser um conceito suficientemente abrangente para abarcar as experiências corporais a serem tratadas, de forma extensa, como temas das aulas de Educação Física.

8 Trebels (2003) destaca três dimensões do movimento humano que deveriam ser igualmente consideradas, sentir, pensar, agir, com claro predomínio, na tradição da Educação Física, para última.

9 Revisitando a antropologia filosófica sartreana (principalmente os textos: "La Transcendence de l'Ego" et "L'Être et le Néant", 1937 e 1943 respectivamente) observamos que o saber precisa ser considerado desde o ponto de vista ontológico quando pretendemos diferenciar a vivência de situações onde o saber está colocado, mas passa à margem de qualquer reflexão, ou ainda, da experiência concreta de situações onde o saber é experimentado para além da reflexão e, como parte constituinte do ser que se sabe sendo nesta relação. O homem como ser-no-mundo, que se desenvolve e se constrói à medida que se tece com os outros, as coisas e o tempo, se sabe-de-sendo a partir das suas ações concretas neste mundo, do qual ele é também mais um elemento. Este saber-de-ser se inscreve lentamente a partir de inúmeras relações que circunscrevem tanto o antropológico como o sociológico constituído e, pelo qual, os diferentes grupos e sujeitos se inter-relacionam. Para Sartre (1943, p. 258), "En un mot, par un renversement radical de la position idéaliste, la connaissance se résorbe dans l'être: elle n'est ni un attribut, ni une fonction, ni un accident de l'être; mais il n'y a que de l'être."

10 Segundo Mauss (2003), em comunicação apresentada à Sociedade de Psicologia em 1934, técnicas corporais podem ser compreendidas como as maneiras pelas quais os homens, em cada sociedade e conformando uma tradição, sabem tormar o se corpo e ele servir-se.. O estudo da técnica corporal é o estudo do "ato", ou de "montagens

físico-psíquico-sociológicas de séries de atos." Estes atos são mais ou menos habituais e antigos na vida do individuo e na historia da sua sociedade. Considera ainda que podem ser montadas mais facilmente pelos indivíduos porque são montadas pela autoridade social e para ela." Quer dizer, têm como princípio o exemplo e a ordem, sendo a criação ou invenção uma conseqüência rara que resulta da educação comandada e do convívio. (2003, p. 401-424)

11 A incorporação da dominação masculina na forma de habitus parece ser um exemplo interessante do que entendemos por incorporação no domínio dos saberes escolares. Para Bourdieu (1998, p. 47) "A violência simbólica se institui por intermédio de adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, a dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimentos que ambos tem em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural."

12 As práticas corporais podem ser atividades esportivas, recreativas, artísticas, de lazer, laborais, lúdicas, cotidianas, que exigem o domínio técnico de determinadas formas do movimentar-se.

13 Segundo vários estudos sistematizados por Ireland (2007), a violência na escola é um dos piores problemas na opinião de alunos de quarta série em todo o Brasil.

14 Conforme sugere Dubet (2004) é preciso desenvolver a igualdade distributiva de chances, isto é, garantir a equidade da oferta escolar, por vezes garantindo mais aos menos favorecidos, tentando diminuir os efeitos mais brutais da pura competição.

15 Para questão da singularidade, do sentido e da mobilização, assim como aquela do saber, consultar Bautier, Charlot e Rochex (1992) e Charlot (1997).

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Kritik**: kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971. P. 105-133.

ARENDT, Hannah. **Between Past and Future**. New York: Peguim, 1992.

BAUTIER, Élisabeth; GOIGOUX, Roland. Difficultés d'Apprentissage, Processus de Secondarisation et Pratiques Enseignantes: une hypothèse relationnelle. **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, n. 148, p. 89-100, jul./set. 2004.

BAUTIER Élisabeth; ROCHEX Jean-Yves. **L'Expérience Scolaire des Nouveaux Lycéens**: démocrati-sation ou massification? Paris: Armand Colin, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **La Domination Masculine**. Paris: Seuil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educaçao Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília: MEC, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Du Rapport au savoir**: éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.

CHARLOT, Bernard ; BAUTIER, É. ; ROCHEX, J-Y. **Ecole et Savoir, Dans les Banlieues... et Ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.

COMBAZ, Gilles. **Sociologie de l'Éducation Physique**: evaluation et inégalités de réussite. Paris: PUF, 1992.

DUBET, François. **Sociologie de l'Expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DUBET, François. **L'École des chances, qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Seuil, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução Ligia M. Pondé Vassalo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

IRELAND, Vera Esther (Org.). **Repensando a Escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO/INEP, 2007.

LAHIRE, Bernard. **Tableaux de Famille**: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris: Gallimard-Seuil, 1995.

LOVISOLO, Hugo. **Estética, Esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MAUSS, Marcel. As Técnicas do Corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003. P. 399-422.

MOIGNARD, Benjamin. **L'Ecole et la Rue**: fabriques de délinquance. Paris: PUF, 2008.

RANNOU, Marie-Térèse. **"...L'EPS, c'est pas Pareil..." ou Rapport au Savoir en Éducation Physique et Sportive**: un exemple en Activité Basket-ball. Paris: Programme en Sciences de l'Education; Université Paris 8, 1998.

ROCHEX, Jean-Yves. **Le Sens de l'Expérience Scolaire**. Paris: PUF, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **La Transcendance de l'Ego**: esquisse d'une description phénoménologique. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1988.

SARTRE, Jean-Paul. **L'être et le Néant** : essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard, 1943.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, Prática de Ensino em Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; PINTO, Fábio Machado; SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação do Corpo e Formação de Professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC; Brasília: INEP, 2002. P. 45-62.

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da Educação Física nos Espaços e Tempo Escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidades, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro, Pro-Sul/CNPq, 2003. P. 155-177.

THERME, Pierre. **L'Échec Scolaire, l'Exclusion et la Pratique Sportive**. Paris: PUF, 1995.

TREBELS, Andreas. Uma Concepção Dialógica e uma Teoria do Movimento Humano. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 249-267, jan./jun. 2003.

Fábio Machado Pinto é doutorando em Educação na Universidade de Paris VIII - Saint Denis, bolsista CAPES e Professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: fabiobage@yahoo.com.br

Alexandre Fernandez Vaz é Doutor pela Universidade de Hannover. Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação, Interdisciplinar em Ciências Humanas e Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq). Pesquisador CNPq – Fundamentos da Educação.
E-mail: alexfvaz@pq.cnpq.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
34(2):277-293
mai/ago 2009

Currículo, Desejo e Experiência

Marlucy Alves Paraíso

RESUMO - Currículo, desejo e experiência. Mesmo sendo um espaço disciplinar e classificador, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo, porque se trata de um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida. Este artigo explora o conceito de desejo deleuze-guattariano para pensar o currículo-desejo. Opera com exemplos de vivências de práticas de reagrupamentos da escola e com cenas de um filme para explorar possibilidades e dificuldades do desejar no currículo. O argumento desenvolvido é o de que não há um método para fazer desejar em um currículo, mas é possível construir nos currículos encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida. Para isso é necessário saber da potência e da dificuldade do desejo no currículo e divulgar nesse território uma multiplicidade de textos que talvez alguém consiga estabelecer um encontro e, então, fazer agenciamentos, expandir território, desejar e produzir experiência.

Palavras-chave: **Currículo. Desejo. Experiência.**

ABSTRACT - Curriculum, desire and experience. Even being a discipline and classifier space, par excellence, many things can happen in a curriculum because it is about a device with many possibilities of life dialogues. This article explores the concept of deleuze-guattariano desire to think the curriculum-desire. It operates with examples of regroupings experiences at school and with film scenes to explore possibilities and difficulties of desiring in the curriculum. The developed argument is that it doesn't have a method to make to desire in a curriculum, but is possible to construct in the curriculums convenient meetings that make the life's potency increase. For that it is necessary to know the potency and the difficulty of the desire in the curriculum and divulge in this territory a multiplicity of texts that somebody perhaps establish a meeting and, then, make agencies, expand territory, desire and produce experience.

Keywords: **Curriculum. Desire. Experience.**

Currículo, desejo e experiência[1]

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.

Dar-se conta de que tudo pode caber em um currículo é uma maravilha, mas também é uma dificuldade. Criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil, e referências são necessárias em um currículo. Contudo, sem rupturas, é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais. Quando vou a uma escola, observo os currículos, investigo os reagrupamentos escolares, converso com as crianças que estão nesses reagrupamentos e com aquelas que não estão, pergunto às crianças sobre suas percepções da escola e sobre o seu aprender e converso com as professoras sobre o currículo, sobre a sua prática e sobre o aprender das crianças, tenho feito permanentemente algumas perguntas para exercício de pensamento que quero aqui explorar, a saber: pode um currículo produzir o desejo? O desejo destruiria o currículo? Ou o currículo, com tanta organização, classificação e interpretação, destrói o desejo?

Essas perguntas são feitas porque a investigação dos currículos dos "reagrupamentos na escola" é realizada ao mesmo tempo em que leio "a filosofia para profanos[2]", sou contagiada por suas potencialidades e penso um currículo com base em alguns de seus conceitos. Fico, então, agitada com uma sensação primeira que faço aqui objeto de minha exploração. Trata-se da sensação de que o desejo é algo muito difícil de ser produzido em um currículo. É isso o que sinto ao ouvir Helen, criança de sete anos de idade, que é retirada de seu primeiro agrupamento (constituído por alunos/as de sete anos de idade) e reagrupada em outra turma da escola com mais 14 colegas de várias idades que não aprenderam a ler. Helen fala que gosta de tudo da escola e de todas as matérias. Para Helen o problema é que ela não aprende; não sabe as coisas ensinadas, por isso está ali. Acha difícil, muito difícil, aprender português porque ela conversa muito, e "quem conversa não aprende". (Paraíso, 2005, p. 32).

O desejo, que é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver. É isso que sinto ao ver a menina

Baktay, afegã de seis anos de idade, em seus enfrentamentos, em suas conexões, em sua corrida, em seus pulos de alegria – com sua vontade de potência já não caminha mais; ela corre e dança, diria, talvez, Nietzsche -, com todo o desejo de ir à escola para aprender histórias divertidas. Trata-se da personagem do filme iraniano, Buda explodiu de vergonha[3], que escolhi para estabelecer relações com os reagrupamentos na escola[4] e para pensar o currículo-desejo.

Este artigo, portanto, opera com exemplos de vivências de práticas de reagrupamentos da escola e com cenas de um filme para explorar possibilidades e dificuldades do desejar no currículo. O argumento desenvolvido é o de que é possível construir, nos currículos, encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e a alegria. Contudo, se não há um modo para fazer desejar em um currículo, é necessário pelo menos saber de sua potência e de sua dificuldade para que, estando à espreita permanentemente, consigamos possibilitar uma multiplicidade de textos que talvez alguém consiga estabelecer um encontro e, a partir desse momento então, desejar, criar e expandir seu território. Aí sim a aprendizagem estará garantida. Escolho, então, pensar nas potencialidades e nas dificuldades do currículo-desejo por meio de alguns exemplos.

Os reagrupamentos como espaços problemáticos: quando os poderes aprisionam o desejo

Como efeito do processo de enturmação dos alunos por idade, adotado por várias redes de ensino de vários municípios e estados brasileiros, profissionais de várias escolas começaram a falar das "dificuldades enfrentadas para trabalhar com alunos com grande heterogeneidade na aprendizagem dos conhecimentos escolares." (Fortes, 1997, p. 27). Além disso, surgiram inúmeras críticas às escolas que fazem "promoção automática dos alunos" (Dalben, 2000 e Filgueiras 2005). Estudiosos/as chamaram a atenção para o fato de que "onde a promoção automática foi adotada sem outras medidas complementares, a qualidade do ensino caiu irremediavelmente" (Filgueiras, 2005, p. 46). Além disso, como efeito dessa prática, as próprias professoras começaram a se preocupar em "ver crianças terminando o primeiro ciclo e, às vezes, até o segundo ciclo, sem estarem alfabetizadas."

A partir dos problemas identificados pelos/as próprios/as docentes que trabalham com base nessas propostas e nas críticas feitas por pesquisadores/as da área da educação e pela sociedade em geral, foram criados, na Escola Plural de Belo Horizonte, os chamados "projetos de intervenção" ou "reagrupamentos de alunos" com dificuldades em determinados conteúdos[5]. Os reagrupamentos têm como objetivo trabalhar as dificuldades que certos alunos apresentam na aprendizagem de determinados conteúdos, diminuindo a heterogeneidade na aprendizagem, identificada entre os alunos nas avaliações diagnósticas. Com a prática dos reagrupamentos, os/as alunos/as continuam

agrupados por idade e permanecem com seus pares (por meio da promoção automática) nos ciclos de formação. Contudo, em determinados momentos, em dias e horários definidos pela escola, os/as alunos/as com dificuldades em alguns conteúdos, especialmente em leitura e escrita e em matemática, são separados/as de seus colegas e reagrupados/as com outros/as alunos/as de diferentes idades que apresentam dificuldades semelhantes.

Com base no que aprendi de Deleuze (1996 e 2001) e de Deleuze e Guattari (1976) sobre o desejo, posso dizer que não é difícil conseguir ou conquistar o que alguém deseja em um currículo. A partir do momento em que se deseja em um currículo, se não se tem algo, se conquista. Porém fazer desejar em um currículo, sim, é difícil; muito difícil. É difícil porque desejar não é apenas dizer "eu quero aprender!". O "eu quero!", para Deleuze, está muito próximo de uma imposição que é incorporada. A imposição aprisiona a vida porque faz assumir desejos que não nascem da própria potência de ampliar o território. Para desejar é necessário experimentar com sua própria potência. E o que convém a potência de cada um, insiste Deleuze (2001), é o que, ao mesmo tempo, faz "crescer seu território" e lhe "produz alegrias."

O desejo é deixar-nos arrastar pelo próprio movimento da vida. Mas para nos deixar levar pelo movimento da vida, precisamos encontrar "algo que nos convenha", fazer conexões e construir agenciamento. Afinal, não se deseja um objeto ou uma pessoa. Se assim o fosse o desejo seria falta. Deleuze (1996) explicita: "para mim, desejo não comporta qualquer falta. Ele não é um dado natural. Está constantemente unido a um agenciamento que funciona" (p. 18). Então, como o desejo é potência, e não falta, desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto. Isso porque, ao encontrar algo que nos convenha, não desejamos um objeto específico, desejamos um conjunto do qual aquele objeto faz parte, desejamos todo o contexto daquele objeto. Deleuze (2001) diz: o desejo "remete a estados de coisas"; remete a que "cada um encontre estados de coisas que lhe convenha". Lembra: "não há desejo que não corra para um agenciamento". E sugere: "Procure agenciamentos que lhe convenha!"; "Experimente agenciamentos que lhes convenha!"; "Nunca interprete!"[10]

Nesse sentido, um currículo que pense o desejo como acontecimento, deve afastar-se da intenção de querer a todo custo que um determinado objetivo seja alcançado. Precisa parar de reproduzir e, principalmente, de interpretar. Interpretar o/a aluno/a, diagnosticá-lo/a e classificá-lo/a, então, nem pensar! Isso é o mesmo que ver o desejo morrer. Melhor: isso seria o mesmo que matar o desejo, porque Deleuze (2001) lembra que no desejo "não há mortes, há assassinatos."

Os reagrupamentos na escola não somente interpretam as crianças e as classificam, como procuram, a todo custo, aprisioná-los/as em interpretações. As próprias crianças usam essas interpretações para falarem de si, de suas aprendizagens e dos motivos por que não aprendem. Roberto, por exemplo, tem

8 anos de idade e frequenta um reagrupamento que trabalha a leitura e a escrita com crianças de idades distintas. Assim todos os dias letivos, durante uma hora por dia, ele sai de sua turma de segundo ano do primeiro ciclo e vai para a "turma da leitura e escrita". O Roberto sabe por que está ali, e diz do que gosta, do que não gosta e por que não aprendeu a ler ainda. Ele diz:

> Vim para cá porque não aprendi a ler... não aprendi porque converso muito... eu queria aprender a ler e a colorir direito ... que eu deixo sair fora, sabe?... Esses negócios eu queria aprender... É que eu não gosto de português... tem que escrever muito e eu não sei... gosto de matemática; matemática é bom... continha... Eu sei continha, aprendi fazer e gosto... Gostei da escola também quando um menino da minha sala me ensinou a fazer lixeirinha e ai eu fui aprendendo sozinho um tanto de coisa ...

Quanta tristeza pode produzir a frequência em um espaço que diz todos os dias a alguém: você não sabe! Aliás, não precisa mais dizer; todos já sabem que aquele espaço é dos que não sabem. Para Nietzsche (1981) conhecer é uma atividade que aumenta a potência, porque é um modo de tomar consciência e de "saber de sua própria força" (p. 19). Assim, é bom que Roberto lembre, saiba e registre que aprendeu algo. É bom que ele goste daquilo que aprendeu. Isso poderá se transformar no fio condutor de sua saída desse currículo organizado que coloca cada um em seu compartimento com base na divisão entre quem aprendeu e quem não aprendeu. Não adianta dizer ou justificar que o objetivo da interpretação no currículo é bom e digno. Continua sendo interpretação, seja de que tipo for e seja com que objetivo for. Ainda que o objetivo seja algo que qualquer pedagogia considera muito nobre – como, por exemplo, fazer a criança aprender a ler e a escrever –, a interpretação traça linhas que tendem à fixidez e diminuem possibilidades. Se produzir tristeza, então, a interpretação pode ser muito complicada para o desejo, porque a tristeza diminui a potência de agir.

Então nada de interpretação e classificações que produzam tristezas e dificultem o fluxo da vida! Mas e o planejamento? Nada de planejamento também? Não é disso que se trata. Não é o planejamento que atrapalha o desejo no currículo. Há que planejar aulas, e muito bem planejadas. O que não se pode, é deixar-se aprisionar pelo planejado. Para Deleuze, (2001) é muito importante o trabalho prévio de ensaio para uma aula. Só com muito preparo e ensaiando muito (como faz um ator antes de entrar em cena) garantiremos os "dez minutos de inspiração" necessários para lançar textos e atirar flechas que podem ser recolhidas por alguém em uma aula ou em um currículo. É do inusitado que nasce o currículo-desejo. Dali de um lugar e em um momento onde nada se esperou pode nascer o desejo, porque, eis a tese de Deleuze (1988, p. 54), "ninguém sabe antecipadamente de que afectos é capaz"; "ninguém sabe antecipadamente como se aprende, é uma longa história de experimentação".

Em todo o processo de desterritorialização, é muito importante saber da força e da fragilidade do desejo em um currículo. Isso é muito importante para

ampliar as possibilidades; para sentir as conexões possibilitadas; para deixar passar algo; para produzir e vivenciar a alegria de sentir que algo toca aqueles que vivenciam um currículo. É possível, em um currículo, ficar à espreita de encontros que tirem o desejo do lugar ao qual tem sido dado a ele nos currículos, e ofertar a possibilidade para que cada um/a possa deixar que experiências sejam construídas. Para falar de conexões, de vivências de alegrias, de agenciamentos do desejo, escolhi abordar um filme e dizer das sensações por ele provocadas. É isso que faço a seguir.

Buda explodiu de vergonha: sobre a capacidade mobilizadora do desejo

O filme iraniano conta a história de uma pequena garota afegã de seis anos, chamada Baktay, que quer comprar um caderno e ir à escola[7]. Baktay vivia com sua mãe e sua irmã, ainda bebê, em uma das covas debaixo da estátua de Buda, explodida pelos Talibãs. Baktay tem um vizinho, Abbas, muito estudioso, que lê em voz alta. Com medo que sua irmã acorde, Baktay pede ao garoto que não leia alto. Abbas lhe diz que ela tem inveja porque não sabe ler. Incitada a comprovar que sabe mesmo ler, Baktay recebe o livro de Abbas e interpreta os desenhos fingindo que está lendo. Depois de dizer-lhe, várias vezes, que ela não sabe ler, Abbas toma-lhe o livro e lê uma pequena história. Esse é um momento fantástico do filme, porque mostra a mudança no semblante de Baktay, seu sorriso de contentamento, sua alegria e seu pedido para que leia um pouco mais para ela. Abbas repete a leitura da mesma história mais outras duas vezes. É muito interessante ver que Baktay não se entristece ao perceber e ficar evidente para o vizinho que ela não sabe ler. Ela, ao contrário, se fortalece.

Encantada com o fato de seu vizinho saber ler histórias que ela considera divertidas, Baktay pede ao amigo para levá-la com ele para a escola. O garoto diz que ela precisa de caderno e lápis, e a primeira metade da história concentra-se na luta que a garota enfrenta para comprar um caderno. Como não tem dinheiro, para obtê-lo é obrigada a trocar ovos por pães, e depois vender o pão e então comprar o caderno. Baktay só consegue o dinheiro que dá para comprar o caderno, por isso pega o baton de sua mãe para escrever.

Após esse confronto com um Afeganistão pragmático e ocidentalizado, em sua luta pelo caderno, Baktay inicia uma busca por uma escola em que ela possa estudar, e encontra-se com a nova geração do país. Trata-se de um grupo de garotos (os filhos da guerra) que decide maltratá-la por seu desejo de ir à escola. Por essa razão rasgam o caderno recém-comprado e submetem Baktay a um jogo de tortura emocional sobre sua condição de mulher. Essa cena é de uma força singular, e ocupa uma parte significativa da narrativa. Embora seja um jogo de crianças, que brincam imitando aos talibãs, não ficamos com dúvidas sobre a seriedade das propostas dos garotos ao cogitarem jogar Baktay em

um buraco ou apedrejá-la até a morte. As crianças masculinas brincam de guerra com galhos e ramos que fazem passar por armas, fuzis e caças de combate. No entanto nem tudo nesse jogo é de brincadeira, pois as pedras que ameaçam atirar em Baktay, quando a vêem com o batom da sua mãe, são verdadeiras.

Quando esses meninos prendem Baktay, já estão com outras três meninas presas em uma cova. Os motivos da prisão das garotas: uma tinha os "olhos de lobo" (muito bonitos); outra era por demais bonita e ainda usava batom e uma última mastigava chicletes. Mesmo se juntando às garotas presas, Baktay não se conforma com essa situação e nem com as justificativas para a prisão das outras meninas. Lembra de que ser bonita não pode ser pecado e nem problema. Fala que não pode haver problema em passar e usar batom e nem em mastigar chicletes. Com seu devir-revolucionário em ação, mesmo presa, Baktay passa batom em si e na garota pequena e fala do quanto estão bonitas. Além disso, em momento algum Baktay desiste de sua luta para ir à escola. Ela escapa desses meninos, recupera uma parte do seu caderno e continua sua busca pela escola até o fim do filme, mostrando seu desejo de estudar, de aprender a ler e de escutar histórias divertidas.

Posso estabelecer diferentes conexões com esse filme, porque ele aborda várias temáticas que me tocam: os problemas da guerra, seus efeitos duradouros sobre as novas gerações, a educação diferenciada e desigual de meninas e meninos e a luta das mulheres do Afeganistão por educação e por liberdade. Trata-se de um filme que transita entre o poético e o político, e que produz emoções particulares. Contudo quero, aqui, seguir a linha do desejo que é objeto de exploração deste artigo. Durante todo o filme, somente em um instante, a palavra desejo é pronunciada. E, seguramente, não é o momento mais importante do filme. Mas ele fala em desejo. Trata-se de um momento em que Abbas retorna da escola lendo o alfabeto em voz alta. Baktay está presa pelos meninos que "brincam de guerra" e, escutando a voz de Abbas, consegue gritar por ele, antes que os meninos tapem a sua boca. Ao tentar entender o que se passa e atender ao chamado de Baktay, Abbas é pego em uma armadilha montada pelos garotos. Os meninos que imitam aos talibãs, após cobrir Abbas com lama, fazem um jogo com o garoto. Ele terá de dizer o que aprende na escola e o que significam algumas letras do alfabeto. O jogo de perguntas e respostas entre os meninos-talibãs e Abbas é assim:

- De onde você vem? Vem da América?
- Eu venho da escola.
- Se é assim, vamos ver o que está aprendendo na escola. De que é o A?
- O A pode ser de Amigo.
- Não imbecil, o A é de América. E o B? De que é o B?
- B é de Baktay.
- Não pronuncie nome estrangeiro, seu idiota! B é de Buda... E o N é de que?

- N é de Nome.
- Nada disso. N é de Não. E o D, de que é?
- Não sei...
- Que escola é essa? D é de Deus, seu imbecil.
- Sim o D é de Deus. Desejo também se escreve com D. Mas eu aprendi que D é de Deus.

Nesse momento, quando Abbas diz em voz baixa que desejo também se escreve com D, ele toca naquilo que é o motor do filme, e que mobiliza Baktay em suas conexões, que a faz lutar, pedir, implorar, escapar, sorrir, chorar, militar, correr, pular, aprender, enfrentar, arriscar, experimentar, entrar em devires... Esse filme enfoca o desejo e sua capacidade mobilizadora. O ponto exato em que o desejo é produzido é quando Abbas lê para Baktay a seguinte história:

> Um homem estava dormindo a sesta debaixo de uma árvore. Quando já estava dormindo caiu-lhe sobre a cabeça uma noz. O homem despertou sobressaltado, levantou-se assustado e disse: menos mal que não foi uma abóbora porque se em vez de uma noz fosse uma abóbora teria me matado.

É essa simples história que encanta Baktay e que a faz delirar. É essa pequena história que faz Baktay desejar um mundo. Deleuze (2001) diz que "desejar é delirar. Mas delirar não tem nada a ver com o que a psicanálise reteve do delírio". Isso porque "não se delira sobre o pai e a mãe. Delira-se sobre o mundo inteiro". Para Deleuze (1996), o "delírio é geográfico-político", porque faz construir e expandir territórios e faz lutar para desamarrar as teias que dificultam o fluxo da vida. Nada, a partir desse momento, desanima a pequena Baktay em sua luta e em seu desejo: de ir à escola, de aprender histórias divertidas. Nenhuma das dificuldades enfrentadas a desestimula. Em diferentes momentos escutamos Baktay dizer a mesma coisa: "quero ir à escola"; "quero aprender histórias divertidas"; "quero ir à escola aprender histórias divertidas". É sempre isso que ela diz nos mais diferentes momentos de sua difícil luta para ir à escola. Em vários momentos isso é dito com um grande sorriso alegre; em outros com preocupação e em outros chorando[8].

Mas o desejo não está na enunciação "eu quero ir à escola aprender histórias divertidas". O desejo está em todo o agenciamento feito, do qual essa enunciação faz parte; está no corpo refeito que "se abre para dançar ao universo" (Artaud, 1978, p. 33). Afinal, embora "todo tipo de desejo implique estilos de enunciação" (Deleuze, 1996, p. 16), os enunciados se constituem em apenas um dos componentes do agenciamento do desejo[9]. Deleuze (1996) lembra que "em vez de ser estrutura ou gênese, ele [o desejo] é, contrariamente, processo. Em vez de ser sentimento, ele é, contrariamente, afecto". E continua: "em vez de ser subjetividade, ele é, contrariamente, "hecceidade" (individualidade de uma

jornada, de uma estação, de uma vida). Em vez de ser coisa ou pessoa, ele é, contrariamente, acontecimento" (p. 19).

Com o desejo mobilizador em construção, vemos uma garota de seis anos delirar sobre um mundo que ela quer e que a potencializa. Vemos a construção de agenciamentos que lhe convém e de um território ou uma região de onde tira forças para viver alegremente. Vemos a desterritorialização (a saída do território) para expandir seu mundo. Vemos, em síntese, o desejo correr... Afinal desejar é o ato de construir uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto para experimentar com a sua própria potência. E o que convém à potência de alguém é o que faz com que seu território cresça.

Pode um currículo produzir o desejo?

No espaço problemático do reagrupamento escolar, Helen, garota de sete anos, foi avaliada como não se encontrando no mesmo nível de aprendizado da leitura em que estavam suas demais colegas de sete anos. Por isso é reagrupada junto com os/as alunos/as que não sabem ler. Em todos os dias letivos, durante uma hora, sai de sua turma da primeira série do primeiro ciclo e vai para o espaço do reagrupamento. Helen não gosta de estar ali. Ela diz:

> Não gosto da escola quando eu não aprendo. (...) Eu gostei de ciências uma vez que aprendi... já esqueci do que era que eu gostei (...) Mas eu já gostei de uma coisa de ciências (...). Português eu não gosto porque tem que escrever muito(...); eu queria gostar (...) mas eu não sei ai não gosto. Eu queria aprender para não vir para cá (...) Eu não aprendo a ler, ai não gosto.

Aquele espaço não parece nada interessante mesmo: conteúdo (letras, sílabas, palavras, frases com uma mesma letra), quadro-negro, caderno, escrita... É difícil gostar, afinal é o território dos que não sabem. Quase ninguém quer estar ali. Fico pensando que algo no currículo um dia tocou Helen: alguma coisa de ciências. Ela já não se lembra mais o que foi. Mas sabe que aprendeu e gostou. No plano das possibilidades, esse momento poderia ter instaurado outra construção com o saber e o sentir no território do currículo. O que poderia ter ocorrido, então, se tivesse sido ofertado a Helen uma grande quantidade de textos e de materiais sobre isso que ela aprendeu e gostou?

Nada está garantido, porque já sabemos que "ninguém sabe antecipadamente como se aprende" (Deleuze, 1988). Contudo, Deleuze (2001) diz que "o papel do professor é este: comunicar e fazer com que crianças apreciem um texto." Então, como exercício de pensamento, penso sobre o que poderia ter acontecido, se fosse percebido esse gosto de Helen, e se fosse ofertado a ela saberes, materiais, textos, imagens, conversas que envolvessem e desenvolvessem paixões. Talvez sua história com o aprender fosse outra. Embora nada

esteja mesmo garantido, seguindo mais uma vez a indicação de Deleuze (2001), posso dizer que um currículo pode: "(...) mostrar a vida; testemunhar em favor da vida; encontrar a emoção da criança." O resto é com ela, depende dela. Depende das conexões que conseguir estabelecer, do território que conseguir ampliar e dos agenciamentos que conseguir construir.

Um currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo. Muitos/as de nós, quando pensamos em nossa vida na escola ou na universidade, lembramos de um professor ou de uma professora, de uma aula, de uma matéria ou de um livro que marcou um antes e um depois em nossas vidas. Podemos contar histórias de uma transformação em nosso viver que se deu por meio de contágios e conexões produzidas no território do currículo ou no convívio com um/a professor/a. Aqueles momentos em que sentimos, de repente, ao lado de um professor ou de uma professora, que podemos, que podemos muito, que podemos mais, que o mundo a ocupar é nosso... Deleuze também conta a história de um encontro com um professor seu de literatura, quando tinha 14 anos, que transformou o seu viver. A partir desse encontro com esse professor, diz Deleuze (2001), ele se transformou, e nunca mais foi "o aluno medíocre que era antes desse encontro".

Contudo, o encontro não precisa ser com um/a professor/a. Algo precisa passar; agenciamentos precisam ser feitos; territórios precisam ser ampliados; desterritorializações precisam ser feitas. Um/a professor/a pode ampliar possibilidades de um encontro que produza experiências. Contudo, se o desejo é uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto, uma vez construído, seja qual for a atitude do/a professor/a, quem deseja saberá dispor os elementos rizomaticamente e experimentar os agenciamentos que lhe convenha e produzir experiências.

A experiência é algo que se dá solitariamente, mas que outros vêm cruzá-la, atravessá-la, compor com ela. Na experiência saímos sempre transformados; e o mundo também se transforma. A menina afegã, Baktay, em sua experiência de aprender histórias divertidas, mostra que quando se constrói um desejo, quando se deseja um mundo, tudo se modifica. O desejo é tão pleno, tão alegre, tão potente que se algo falta, logo se conquista de algum modo.

Quando, por fim, depois de um longo caminho, Baktay encontra uma escola de garotas; ela não pede licença, entra na sala, enquanto a professora está escrevendo no quadro, e senta-se na carteira de uma garota que havia saído da sala para buscar algo para a professora. Afinal, ela precisa de um território. Seu comportamento é rizomático; molecular; além da norma. A um estímulo ela responde de modo diferente conforme a situação. Nunca é a mesma resposta. No seu retorno, a garota disputa o lugar com Baktay, fazendo-a sair de sua carteira. Baktay implora para sentarem as duas juntas e o consegue em troca de umas folhas do seu caderno. Quando Baktay começa a escrever com o batom no caderno, há uma "pequena revolução feminina" na sala de aula. A garota toma o batom de Baktay e se pinta: lábios e bochechas. A partir daí as duas juntas

saem pintando todas as outras meninas da sala. A alegria se instaura na sala; todas rindo e se achando muito belas.

A professora que escrevia no quadro sem notar nada do que estava ocorrendo, quando se vira de frente para a turma e vê todas as garotas com lábios e bochechas pintados, esbraveja, perguntando o que era aquilo, quem havia pintado a todas e com o quê foram pintadas. Baktay é apontada como a autora do movimento de rebeldia. A professora dirige-se a ela perguntando quem ela é. Inicialmente Baktey parece estar em outro mundo; em seu devir-imperceptível nem percebe que a professora está falando com ela. Inclusive a professora pergunta várias vezes: "quem é você?", sem obter qualquer resposta. Baktay fica em silencio por um bom tempo e depois retorna a pergunta para a professora: "Quem? Ela?" (pergunta apontado para uma outra menina que está ao seu lado). Quando por fim percebe que é com ela que a professora está esbravejando, Baktay pergunta: "Quem? Eu? Sou Baktay". A professora continua perguntando: de onde você saiu? De onde você veio? O que está fazendo aqui? Em que série você está? Baktay responde a todas as perguntas da professora, e esta manda que ela saia da sala imediatamente. Mais que um devir-revolucionário, devir-mulher ou devir-afegã, o vemos aí um devir-imperceptível. Afinal Baktay não deseja ser conhecida e nem reconhecida. Baktay está imperceptível: característica da mais alta velocidade e da maior lentidão.

Baktay sai da sala; mas não desiste de aprender. Ela bate em um sino que faz com que todas as crianças saiam da escola correndo. Toda a escola fica lá, então, só para ela, à sua disposição. Baktay senta-se sozinha em uma das várias cadeiras vazias que estão enfileiradas em um espaço aberto onde anteriormente tinha uma turma de homens adultos estudando, abre o caderno (que não possui escrita alguma) e lê, em voz alta e olhando para o caderno em branco, a mesma história que Abbas havia lido para ela e que despertou tanto desejo. Baktay, em seu devir-imperceptível, faz a aquisição de uma clandestinidade. Ela não é conhecida e nem reconhecida.

Após essa cena, Baktay inicia seu retorno para a sua casa. No caminho encontra Abbas que estava lhe procurando. Abbas pergunta-lhe: Baktay, onde você estava? Ela responde: estava na escola. Abbas pergunta: aprendeu alguma história divertida? Baktay responde: "não encontrei ninguém que quisesse me ensinar... mas eu estou aprendendo sozinha, e já está bom." Nietzsche (1999) considera que tornar interessante o que por si mesmo não é nada interessante é tarefa dos indivíduos potentes, porque esses vêem e escutam pensando. Pois não há duvidas de que Baktay tornou muito interessante algo que não era nada interessante. Os indivíduos potentes, para Nietzsche (1999), são os pensantes-sentintes que percebem aquilo que para outras pessoas passa despercebido. Olham, sentem, selecionam, nomeiam e dão um sentido e um valor ao que vêem, sentem e percebem. Isso é muito importante para aprender. Para construir um agenciamento do desejo é preciso pensar e sentir. É preciso dedicar tempo e atenção ao desenvolvimento de si mesmo. O agenciamento do desejo demanda

que sejamos amantes da mudança e do devir. É preciso ser professor/a da nossa própria arte de viver. É preciso, em síntese, como o faz Baktay, romper a lógica do "ser" e passar para a lógica rizomática do "e"; buscar não "quem somos" ou "o que é"; mas tudo aquilo que podemos somar graças ao "e" para fazer funcionar os agenciamentos do desejo.

Por uma nova pragmática ou quando o desejo produz experiência

Estar permanentemente à espreita de algo que nos toque é uma indicação de Deleuze, para a busca de algo que nos encaminhe para uma outra direção; para a não reprodução de planos fechados da existência[10]. Como existem muitas possibilidades em uma vida, em um currículo e em tudo na vida é preciso não imitar, mas se deixar contagiar. "Devir é rizoma, contágio" (Deleuze; Guattari, 1997, p. 19). Isso porque no devir não há evolução, mas simbiose, aliança, composição, contágio. No contágio há fusão e, nela, a possibilidade de que surja algo novo. A menina Baktay é o exemplo: deixa-se contagiar e abre-se a um mundo novo. A menina Carolina, de 11 anos, estudante do 1o. ano do segundo ciclo de uma escola do município de Belo Horizonte é outro exemplo. Ela mostra como em um currículo pode ocorrer um encontro, levar para bem longe a tristeza e transformar aqueles/as que são contagiados. Ela diz:

> (...) Eu sou a aluna daqui que mais lê. Tudo aconteceu assim, de repente! (...) Era muito ruim não saber ler (...) e eu já tinha 9 anos e não sabia. Sabia as letras, mas quando juntava não conseguia. Na minha sala só tinha eu e o Ivan que não lia. (...) foi assim: a professora Fernanda veio ficar na minha sala porque a minha professora adoeceu. Ai ela trouxe uma poesia e falou: Carolina a poesia que eu trouxe hoje tem o seu nome. E eu falei: ah! professora não gosto do meu nome não. E ela falou: por que Carolina? Eu acho seu nome tão bonito! Eu achava feio. Aí ela falou que trouxe a poesia de Cecília Meireles que era linda. (...) A professora Fernanda gostava muito de Cecília Meireles. Ela passou a poesia para nós, e leu a poesia tão bonito que eu achei linda o jeito dela ler e a partir daí eu ficava tentando ler igual a ela (...) Eu fiquei com tanta vontade de ler, tanta vontade que eu decorei a poesia... Eu pedia todo mundo que eu via para me ensinar a ler (...). E depois alguma coisa abriu na minha cabeça e eu aprendi ler assim de repente... Eu não sei como, (...) mas foi lendo a poesia que aprendi ler. Eu gostava tanto da poesia que a professora Fernanda me deu o livro da Cecília Meireles de presente. E eu só ficava com o livro, até dormia com o livro. (...) Eu adorei o presente. Foi o presente que mais gostei na vida. (...) Sei todas as poesias do livro e todo mundo aqui me pede para falar poesias. (...) Eu gosto. Eu fico feliz de saber poesias. (...)Eu leio um tanto de coisas mas gosto mais da Cecília Meireles. Eu falo que meu nome é Carolina Cecília e eu vou ser poeta também. (...) A poesia chama "o Colar de Carolina". É assim: Com seu colar de coral, Carolina corre por entre as colunas da colina. O colar de Carolina colore o colo de cal, torna corada a menina. E o sol, vendo aquela cor do colar de

> Carolina, põe coroas de coral nas colunas da colina. (...) Foi assim que aprendi a ler e a gostar de poesias, e a gostar de ler também (...). Ah ... e do meu nome, né? (...) Carolina é o nome mais bonito do mundo!!

Do encontro com uma professora, uma poesia e uma poeta no território do currículo tudo se modifica na vida de Carolina. Isso mostra que em um currículo, ainda que seja um espaço problemático, é possível contagiar-se e deixar-se contagiar. O desejo que cria a experiência da leitura para Carolina não é produzido por alguém; porque o desejo é produtividade impessoal e involuntária. Desejo é plenitude, é uma potência de crescimento, é uma alegria que se instaura e faz experimentar.

Que conexões podem ser feitas entre Baktay, criança afegã de 6 anos de idade, do filme "Buda explodiu por vergonha", e Carolina, criança brasileira de 11 anos de idade, que estuda em uma escola municipal de Belo Horizonte? Primeiramente, tanto Carolina como Baktay produziram um encontro potencializador que as comoveram e aumentaram a potencia de agir. Em segundo lugar, elas deixaram-se levar pelo desejo de experimentar. E a experimentação, como lembra Deleuze (1992), "é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer" (p. 132). Por fim conexões, desterritorializações e agenciamentos foram feitos porque o desejo foi acionado. Uma vez que se deseja fica fácil movimentar, buscar e experimentar.

Por mais que um currículo seja cheio de organizações, de disciplina, de controle; ele também é cheio de possibilidades. Um currículo é sempre cheio de possibilidades múltiplas pela matéria diversa que o constitui. Como, no espaço curricular, se tem sempre um/a professor/a discorrendo, pessoas de diferentes tipos que se manifestam ou não e materiais muito diversos, um/a ouvinte de um currículo pode, em qualquer momento, como dizia Deleuze (2001) sobre as aulas, "entrar na corrente do pensamento". Isso porque em um currículo, como vimos com Carolina, como em uma vida e como em tudo na vida, como vimos com Baktay, há sempre possibilidades de perceptos, afectos e encontros alegres... Afinal, os poderes trabalham para tapar os "vazamentos"; mas a diferença, as linhas de fuga e o desejo veem primeiro porque a lógica da vida não é a lógica do ser; é a lógica do devir. (Deleuze, 1988, 1992, 1996 e 2001).

Como os encontros possibilitados em um currículo podem aumentar ou diminuir a potência, e não devemos jamais nos contentar com os encontros tristes, é necessário saber da potência e da dificuldade do desejo. É necessário saber de sua potencia, porque o desejo foge e faz fugir; porque ele possibilita desamarrar os poderes territorializados e tratar com bom-humor as paixões de todos os tipos: alegres e tristes (Spinoza, 2007). É necessário saber de sua dificuldade porque não é possível formular como objetivo de um currículo fazer desejar. Não é possível formular um método para trazer o desejo e suas linhas de fuga para um currículo. Não é possível porque o desejo não depende da vontade; depende mais da conexão com algo que nos convém. Não é possível, também, porque se ele for territorializado aí acabou a sua força.

A constituição do desejo, para Deleuze (2001), "implica, sobretudo, a constituição de um (...) 'corpo sem órgãos' que se define por zonas de intensidade." Um corpo sem órgãos é um corpo não organizado, como o corpo de um bebê, que é pura vitalidade na busca por ampliar suas próprias forças. Um corpo sem órgão é um corpo com vontade de potência; não é algo dado; é algo que temos que alcançar se quisermos que a vida e o desejo fluam. O corpo sem órgãos é importante para o desejo, nesse pensamento, porque remete a uma oposição à organização. Organização que costuma ser tão cara aos currículos, ao ensino e à pedagogia. Pois para liberar a vida, para fazer a vida crescer alegremente, para desejar é necessário desorganizar um corpo; seguindo a fórmula de Deleuze (2001): "construir um corpo sem órgãos."

Desejar, então, é amar a vida. Amar a vida, como depreendo de Nietzsche (2004), não porque estamos acostumados a viver, mas porque estamos acostumados a amar. Afinal, amar a vida porque estamos acostumados a viver é querer o já vivido. Contudo, amar a vida porque estamos acostumados a amar é não nos remeter a uma vida repetitiva; é entrar no fluxo do movimento, porque a vida é puro movimento. O que se deve repetir é apenas o impulso pelo qual nos conectamos a pensamentos, a conceitos, às coisas e às pessoas para nos deixarmos levar, afetar e sermos afetados. Amar a vida é amar a mudança, a corrente, o movimento contínuo, o acontecimento. Amar a vida é produzir experiência.

Experiência, como a entende Foucault (1994), é tentar atingir um certo ponto da vida que seja o mais próximo possível do "invivível"[11]. Isso requer um máximo de intensidade e ao mesmo tempo de impossibilidade. A experiência não é apreendida para ser repetida, passivamente transmitida. Ela acontece para recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças. Aprender com a experiência é, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser, parte integrante de nosso mundo. Como procurei mostrar neste trabalho, a experiência é criadora e não reprodutora. No território do fazer curricular é possível ver improvisações, encontros, emoções... É possível encontrar sensações provocadas pelas forças das experimentações curriculares e a vivência de alegrias. A alegria, como explicita Deleuze (2001), "é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências."

O que pode um currículo-desejo? Desterritorializar as normas do currículo-forma, dos reagrupamentos, gerando possibilidades insuspeitadas de aprendizado. Criar novas possibilidades ali onde o currículo-dominante nem cogita que seja possível. Fazer composições com as crianças, com aquela criança, com uma professora, com uma poeta, com uma colega, com um amigo, com uma história, com uma poesia, com um livro... Produzir o desejo, fazendo a vida renovar e aumentando a potência de agir. Cultivar encontros que potencializam: "os bons encontros. Aqueles que nos ajudam a nos apartar do efêmero e do contingente para nos fazer experimentar um gostinho do infinito e do eterno." (Tadeu, 2003, p. 72). Fazer no movimento agenciamentos que nos convenha.

Afinal, o currículo-desejo é uma aposta no movimento, que se conecta e faz composições, gerando outros movimentos. Em síntese, o que pode um currículo-desejo? Fazer agenciamentos que potencializem; conquistar um território; desterritorializar sempre e viver alegrias que contagiem!

Recebido em setembro de 2008 e aprovado em dezembro de 2008.

Notas

1 Este artigo foi elaborado durante o período de Estágio pós-doutoral realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência (Espanha) com bolsa da CAPES.

2 Refiro-me a filósofos como F. Nietzsche, B. Spinoza, M. Foucault e G. Deleuze. A filosofia produzida por esses filósofos tem sido chamada de "filosofia para profanos" porque, como sugere Larrauri (2003), trata-se de uma filosofia feita para não-filósofos.

3 Filme dirigido pela jovem iraniana de 18 anos Hanah Makhmalbaf. Ano 2007, 81 min.

4 Os reagrupamentos constituem no objeto de uma investigação que venho desenvolvendo como pesquisadora PICDT do CNPq intitulada: Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos reagrupamentos escolares. (2007-2010).

5 Vale registrar que na Escola Plural, os reagrupamentos já estavam previstos desde a sua criação, nos seus primeiros documentos. Belo Horizonte (1994 e 1995).

6 As citações de Deleuze, 2001 foram extraídas de uma entrevista em vídeo e não permitem, portanto, paginação. (Nota da Revisora).

7 O título do filme em francês, inclusive, foi O caderno, valorizando toda a empreitada levada a cabo pela garota Baktay para comprar o caderno que era a condição dada por seu amigo para levá-la á escola.

8 No momento em que ela é colocada em um buraco cavado pelos meninos e é ameaçada com pedras, Baktay chora, com lágrimas escorrendo pelas faces, e implora repetindo várias vezes: "deixa-me em paz, pelo amor de Deus. Deixa-me ir à escola. Deixe-me ir aprender histórias. Não quero brincar de guerra. Quero ir à escola. Deixe-me ir à escola aprender histórias. Eu quero ir à escola aprender histórias divertidas". Quando vai à polícia pedir ajuda para as garotas que continuam presas pelos meninos o semblante é de preocupação quando o policial pede que espere cinco minutos porque ele é guarda de trânsito. Baktay diz ao policial: "Não posso chegar tarde na escola. Quero ir aprender muitos contos na escola e o alfabeto também. Não posso chegar tarde. Quero aprender historias divertidas na escola."

9 Deleuze (1996) diz que todo agenciamento tem quatro componentes: 1) remete a estados de coisas (que cada um encontre estados de coisas que lhe convenha); 2) enunciados, estilos de enunciação (todo agenciamento implica estilos de enunciação); 3) Implica territórios (cada um com seu território); e 4) desterritorialização (o modo como saímos do território).

10 Sobre isso Deleuze (2001) diz: “Quando vou ver uma exposição, estou à espreita, em busca de um quadro que me toque, de um quadro que me comova. (...) Uma exposição de pintura, ou o cinema, sempre tenho a impressão que posso ter o encontro com uma idéia.”

11 Esse é o sentido dado à experiência por Foucault e que se insere na tradição de autores como Nietzsche e Blanchot. Essa noção se contrapõe à noção de experiência da fenomenologia. Sobre isso o próprio Foucault diz em uma entrevista: “a experiência do fenomenólogo é, no fundo, uma certa maneira de pôr um olhar reflexivo sobre um objeto qualquer do vivido, sobre o cotidiano em sua forma transitória, para extrair as significações. Para Nietzsche, Bataille, Blanchot, ao contrário, a experiência é tentar chegar a um certo ponto da vida que seja o mais próximo do invivível. O que se requer é o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade. O trabalho fenomenológico, pelo contrário, consiste em estender todo o campo de possibilidades ligadas à experiência cotidiana.” (1994, p. 80).

Referências

ARTAUD, Antonin. **Oeuvres completes**. Paris: Gallimard, 1978.

DALBEN, Angela Loureiro de Freitas. **Singular ou Plural?**: Eis a escola em questão! Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.

DELEUZE, Gilles. Desejo e Prazer. Tradução Luiz Orlandi. **Cadernos de Subjetividade**, número especial, p. 13-25. 1996.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos.** Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles**. O abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução Joana Morais Varela e Manuel Maria Carrilho. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia – v. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. O sistema de ciclos em Minas Gerais. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 11, n. 62, p. 39-48, mar./abr. 2005.

FORTES, Maria de Fátima. A escola plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 17-29, jan./fev. 1997.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Ecrits.** Vol. 4. Paris: Gallimard, 1994. LARRAURI, Maite. **La felicidad según Spinoza.** Valência: Tàndem, 2003

LARRAURI, Maite. **La potência según Nietzsche.** Valência: Tàndem, 2005.

PARAÍSO, Marlucy. Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras bem-sucedidas. **Relatório de Pesquisa.** Financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, 120 p., Belo Horizonte, 2005.

SMED/BH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Escola Plural Proposta Político-Pedagógica,** 1994.

SMED/BH. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Escola Plural. Caderno 1: **Construindo uma referência curricular para a escola plural:** uma reflexão preliminar, 1995.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P.59-74.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia ciência.** Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Hemus; 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra.** Tradução Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador.** Madri: Valdemar, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPINOZA. Benedictus. **Ética**: Ed. bilíngue português-latim. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Marlucy Alves Paraíso é professora da FAE/UFMG, pesquisadora do CNPQ, coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da UFMG e pós-doutora pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência (Espanha).
E-mail: mparaiso@fae.ufmg.br