

A aliança biopolítica educação-trabalho

Karla Saraiva*

Resumo

O artigo mostra como a educação vem funcionando, desde a Modernidade, como uma ação biopolítica para governar a vida da população, produzindo subjetividades sintonizadas com as formas de produção de sua época. Primeiramente, analisa-se a emergência do liberalismo articulado ao capitalismo industrial e mostra-se que a escola pública moderna se constituiu em uma importante condição para a consolidação das suas formas produtivas. A seguir, analisa-se a passagem do liberalismo para o neoliberalismo e do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo, problematizando alguns elementos do cenário educacional contemporâneo, que permitem evidenciar que a educação continua funcionando como uma ação biopolítica, realinhando suas estratégias e seus objetivos com a organização do trabalho na Contemporaneidade.

* Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Porto Alegre, RS, Brasil. karlasaraiva@via-rs.net

Palavras-chave

Educação, biopolítica, governamentalidade, capitalismo, trabalho.

The Biopolitics Education-Work Alliance

Abstract

This paper demonstrates how education has operated since Modernity as a biopolitical action to govern the lives of the population, producing subjectivities attuned to the forms of production of its time. First, it analyses the emergence of industrial capitalism hinged to liberalism and it is shown that the modern public school constituted an important condition for the consolidation of its productive ways. Next, it analyzes the transition from liberalism to neoliberalism and from industrial capitalism to cognitive capitalism, problematizing some elements of the contemporary educational landscape that evidence that education continues to function as a biopolitical action, realigning their strategies and targets with work organization in Contemporaneity.

Keywords

Education, biopolitics, governmentality, capitalism, labor.

Atualmente, estão acontecendo rápidas e radicais mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas. Reconfiguram-se os modos de perceber e utilizar o tempo e o espaço, as formas de sociabilidade, as relações de produção e de consumo. O mundo parece menor, e as fronteiras nacionais, muito permeáveis para o trânsito financeiro, comunicacional e de bens de consumo. Este é um mundo que já não tem a mesma geometria e a mesma cronologia do mundo moderno, daquele mundo que se instalou no Ocidente por meio do Iluminismo, no século XVIII, e permaneceu relativamente estável até meados do século XX. Sem entrar no debate se já deixamos ou não a Modernidade (ou, até mesmo, se alguma vez lá estivemos), penso que já não seja possível ignorar as substantivas transformações das últimas décadas. Nessa ampla gama de mudanças, encontram-se transformações tanto nos modos privilegiados de organizar o trabalho quanto nas orientações acerca de como deva funcionar o sistema educacional.

Neste artigo, pretendo mostrar como o biopoder (Foucault, 2002) se tornou, desde a Modernidade até a atualidade, um vetor para a consolidação da ideia de que todos devem passar por processos de escolarização e que esse imperativo está articulado com os processos produtivos. Para cumprir meu propósito, na próxima seção apresento uma breve análise da Modernidade, mostrando, em linhas gerais, como se tramaram a emergência do liberalismo e a do capitalismo industrial, engendrando a escola pública como uma ação biopolítica moderna. Em seguida, passo a pontuar algumas transformações que acontecem no mundo contemporâneo, quando o liberalismo é convertido em neoliberalismo; o capitalismo industrial, naquilo que alguns autores chamam de capitalismo cognitivo; e ocorrem mudanças correlatas nas relações de trabalho. Na última seção, mostro que novas orientações para a Educação, tomadas também como ações biopolíticas, vêm sendo colocadas em movimento, com o mesmo objetivo moderno de produzir subjetividades sintonizadas com os modos de produzir de seu tempo, ainda que com estratégias e objetivos realinhados com a governamentalidade contemporânea.

Liberalismo, capitalismo industrial e escola disciplinar

No século XIX, ocorreu na Europa a expansão das práticas da governamentalidade liberal e do capitalismo industrial, podendo-se compreender esses acontecimentos como inextricavelmente imbricados, conforme desenvolvo a seguir. Foucault (2008), no curso *O nascimento da biopolítica*, mostra que o liberalismo surgido no século

XVIII se constituiu em algo muito mais amplo do que uma doutrina ou a orientação político-econômica assumida por governantes de um Estado. O liberalismo (e, posteriormente, o neoliberalismo também) é compreendido pelo filósofo como uma racionalidade que estabelece determinadas práticas. Essa racionalidade – que Foucault chama de governamentalidade –, ainda que possa aparecer de modo condensado nas formas de governar um Estado, atravessa toda a sociedade e implica em práticas de condução de condutas que extrapolam as ações estatais e se desdobram de modo muito mais amplo. A governamentalidade liberal assumia a liberdade de mercado como uma condição natural. De acordo com essa racionalidade, o Estado devia agir para preservar essa natural liberdade do mercado, podendo, para isso, intervir no social, quando necessário (Foucault, 2008). Essas intervenções no social seriam possíveis pelo uso de biopolíticas, que, ao maximizar as condições de vida da população por meio de mecanismos que minimizassem seus riscos, criariam condições para garantir o livre mercado.

O princípio de inteligibilidade do liberalismo - ou seja, o que fundamenta a governamentalidade liberal - encontra-se no intercâmbio de produtos, no comércio. Portanto, é razoável pensar que os capitalistas, dentro dessa racionalidade, buscavam maximizar a quantidade de mercadorias disponíveis para o comércio. Considerando essa necessidade, criada pelo liberalismo, de dispor de uma grande quantidade de mercadorias para gerar riqueza, percebe-se o relevante papel atribuído à industrialização. A produção e, em especial, a produção industrial é que permitiria a proliferação das mercadorias a serem comercializadas. A ampliação do mercado era planejada pela anexação de novos consumidores, em geral encontrados em outras localizações geográficas, dando origem a uma fase de expansionismo europeu (Harvey, 2001). Nessa época, enfatizava-se o aspecto quantitativo, não havendo quase questionamentos acerca de produtos customizados ou da necessidade de inovação. No século XIX e em grande parte do século XX, o capitalismo industrial, com sua produção em massa, desenvolveu-se, na maioria das vezes, associado com o liberalismo.

Dentro desse contexto, percebe-se a posição de destaque reservada ao trabalho industrial na Modernidade. De acordo com Hardt e Negri (2005), nos séculos XIX e XX esse tipo de trabalho configurou-se como modelo, ocupando uma posição hegemônica em relação às demais formas de trabalho. Cabe salientar que, para esses autores, isso não significa que a maioria dos trabalhadores estivesse trabalhando na indústria, ou seja, a hegemonia não se definiria quantitativamente. Para eles, cada sistema

econômico teria uma forma de trabalho que pode ser considerada hegemônica, por exercer um poder de transformação sobre as outras formas, fazendo com que, gradativamente, adotem certas características. A hegemonia pode ser, então, compreendida como uma tendência. Portanto, quando o trabalho industrial se tornou a forma hegemônica de trabalho, havia um número muito maior de trabalhadores dedicados à agricultura. Contudo, esta tornou-se cada vez mais mecanizada, sendo sugada pelo vórtice do trabalho industrial. Além disso, ao mesmo tempo em que aumentavam as vagas na indústria, a mecanização da agricultura reduzia o número de agricultores. A tendência de industrialização espalhou-se pelos vários setores produtivos, transpondo para eles suas características.

O trabalho industrial colocou-se como o modelo de trabalho da Modernidade e também como uma forma de trabalho nova, distinta daquelas das sociedades pré-industriais. Sendo assim, o que, então, caracterizava o trabalho nas indústrias dos séculos XIX e XX? Em primeiro lugar, o exercício de atividades altamente rotinizadas e repetitivas. Ou seja, o trabalhador necessitava, sobretudo, de um corpo treinado no detalhe. O principal requisito para um operário seria ter uma memória corporal, como enuncia Lazzarato (2006). O trabalho era decomposto em operações muito simples, distribuídas entre os trabalhadores. O empregador organizava a colaboração entre eles, fixando-os em seus postos de trabalhos e procurando cortar a comunicação entre eles. Essas disposições de corpos fixos no espaço, controlados nos mínimos movimentos, submetidos à obediência de ordens e regulamentos eram algo até então desconhecido. Era necessário inventar o operário fabril junto com a fábrica.

Contudo, se isso era novidade no ambiente da produção, já existia há mais tempo uma outra instituição com essas características. Conforme Foucault (1999), tanto a fábrica, como a escola moderna eram instituições disciplinares. Ou seja, ambas funcionavam de modo análogo, apoiando-se na vigilância hierárquica, no exame e nas sanções normalizadoras. A noção de disciplina, para esse autor, é bastante específica: constitui-se numa forma de exercício de poder que tem por finalidade produzir corpos úteis para o trabalho e dóceis, ou seja, moldados para aceitar as rotinas que lhe serão impostas. A disciplina será aplicada sobre uma multiplicidade de indivíduos, distribuídos de tal modo que cada um ocupe um lugar e cujo tempo, marcado por atividades coletivas, será utilizado de forma exaustiva e coletiva. Segundo Varela (1996), na escola moderna, marcada pela pedagogia disciplinar, o mais importante não era a aprendizagem de conhecimentos, mas a produção de um determinado

modo de ser. Seria mais importante a produção de um sujeito docilizado do que de um sujeito de conhecimento.

Esse modelo de escola começou a ser gestado no século XVII, com Comenius (2002) e sua *Didática Magna*. Contudo, seria no século XIX, quando os países europeus iniciaram a implantação da escola pública, que a escola disciplinar iria capturar um número significativo de crianças, assumindo um papel de destaque. Essa importância de uma educação que também se estendesse aos pobres começou a desenhar-se no século XVIII. Adam Smith (apud Rodrigo, 2003), considerado o mais importante teórico do liberalismo clássico, afirmava em seus escritos que a miséria era resultado da ignorância. Para esse filósofo escocês, somente pela educação seria possível tirar os indivíduos dessa situação de miséria e de dependência da caridade. Contudo, tanto ele quanto muitos de seus contemporâneos consideravam que, pela educação, seria possível não apenas erradicar a pobreza, como também formar sujeitos com maior moralidade. Essa moralização pode ser compreendida como a produção de indivíduos mais afinados com as crenças e os valores da sociedade burguesa e, portanto, mais disponíveis para o trabalho.

A Prússia, possivelmente, tenha sido o primeiro Estado a organizar a educação pública, nos anos 70 do século XVIII. Frederico II tornou obrigatória a escolarização dos 5 aos 14 anos, garantindo gratuidade às famílias pobres e estabelecendo sanções para os pais que não enviassem seus filhos para a escola (Cambí, 1999). Também Condorcet, um dos líderes da Revolução Francesa, conseguiu incluir na constituição promulgada em 1791 a criação de uma instrução pública gratuita disponível para todos os cidadãos. Sua justificativa era de que somente pela educação seria possível garantir a condição de cidadãos para as classes populares. A cidadania que seria desenvolvida por meio da educação permitiria criar um laço do indivíduo com uma coesão nacional e também fazê-lo aceitar a sua condição social (Ferrer, 2005). Essa justificativa sustentou a instituição de boa parte dos sistemas públicos de educação que se espalharam pela Europa desde então, principalmente ao longo do século XIX.

Nesse sentido, pode-se compreender que a escola pública, surgida na Europa no século XVIII e consolidada no XIX, constituiu-se numa ação biopolítica para docilizar a população, produzindo sujeitos com sentimentos de cidadania e de vinculação a um projeto nacional e, ao mesmo tempo, acostumados a uma rotina que utiliza exaustivamente o tempo, impõe a fixação dos sujeitos no espaço, corta a comunicação e cultiva a obediência aos regulamentos como um valor. Tendo em vista que essa rotina da

escola em muito se assemelha à da fábrica, é possível afirmar que a escola pública foi uma das condições que tornaram possível a consolidação do capitalismo industrial. Ou seja, que o operário da indústria foi forjado nos bancos escolares. Essa escola pública chegou aos países da América Latina de diferentes formas e em diferentes momentos, mas também aí produziu efeitos semelhantes, ainda que mais reduzidos.

Neoliberalismo e capitalismo cognitivo

O capitalismo industrial e os princípios liberais continuaram presidindo as práticas produtivas e de governo durante boa parte do século XX na maioria dos países ocidentais. O domínio do trabalho industrial foi ainda mais amplo do que o ideário liberal, estendendo-se aos países socialistas, a regimes totalitários de direita e, também, ao Oriente.

Essa situação começou a mostrar sinais visíveis de transformação na década de 70 do século passado, sinais que se aprofundaram gradativamente. Transformações políticas: a queda dos regimes socialistas e o correlato declínio dos estados de bem-estar, com a emergência de uma ordem globalizada neoliberal. Transformações no sistema produtivo: perda de espaço da indústria taylorista em prol de outras formas de produção e redução da posição privilegiada do trabalho industrial. Transformações na educação: valorização de outras estratégias pedagógicas diferentes daquelas da escola disciplinar. Parece-me, conforme mostro a seguir, que essas mudanças se encontram de algum modo entrelaçadas. Devido às limitações deste artigo, farei esta exposição de modo muito sucinto, enfatizando apenas aspectos que me pareçam mais relevantes para aquilo que aqui estou problematizando.

De acordo com o que Foucault (2008) apresentou no curso *Nascimento da Biopolítica*, os princípios do neoliberalismo já vinham sendo estabelecidos por teóricos desde meados do século XX. Porém, sua transformação em racionalidade política e em práticas de governamentalidade disseminadas pelo tecido social foi percebida a partir dos anos 1970. Como mostra o filósofo, uma das principais diferenças entre essas duas formas de governamentalidade - liberal e neoliberal - encontra-se na descontinuidade dos seus princípios de inteligibilidade. Enquanto no liberalismo a ênfase estava nos processos mercantis de trocas de mercadorias, no neoliberalismo¹ a ênfase se desloca para a concorrência. Uma concorrência que atravessa a sociedade em todos os seus níveis

1. Tendo em vista os limites do artigo, não trato das diferenças entre as duas principais correntes do neoliberalismo, o ordoliberalismo e o anarcoliberalismo. Para maiores detalhes, ver Foucault (2008).

e em todas as esferas. Concorrência entre empresas, mas também entre indivíduos. Concorrência no âmbito dos assuntos considerados econômicos, mas também naqueles que estariam fora do estrito campo da economia. O neoliberalismo norte-americano estende a noção de *Homo œconomicus* e de mercado para além dos domínios econômicos, fazendo-os recobrir todos os domínios da vida.

Entre as empresas, a concorrência torna-se uma disputa que visa conquistar o maior número de consumidores possível, consumidores que já pertencem ao mercado, que devem ser subtraídos aos outros concorrentes. Cabe notar que, enquanto o liberalismo visava, prioritariamente, à conquista de novos mercados, o neoliberalismo pensa principalmente na conquista de consumidores dentro dos mercados já existentes. O jogo da concorrência produz uma incessante e acirrada luta pela captura dos consumidores. De modo muito esquemático, é possível pensar que, já não havendo como expandir-se economicamente pela anexação de novos mercados e consumidores, a saída seria inventar novos produtos capazes de capturar aqueles já existentes.

Nesse contexto, a produção em série de um mesmo produto deixa de ser o fato de maior importância para o capitalismo contemporâneo. A ênfase já não está na reprodução maciça de mercadorias, mas em ideias que se traduzem em uma inovação permanente, investida na invenção de novos produtos. De acordo com Lazzarato (2006), no capitalismo industrial, a invenção era um acontecimento extraordinário, que irrompia em raros momentos. Hoje, segundo o mesmo autor, a invenção constitui a condição ordinária da vida. Para vencer a concorrência na captura dos consumidores, o que importa é dispor de produtos que seduzam pela sua reluzente novidade. A produção já não encontra seu lugar de destaque no chão de fábrica (ainda que continue a necessitar dele), mas nos escritórios de *design*, de projeto, de desenvolvimento, de *marketing*. Contudo, ainda que nesses lugares se catalisem os processos inventivos, a produção que acontece como invenção se dá em redes que são espacial e temporalmente ilimitadas.

A invenção não está localizada em um sujeito, mas é produzida pela cooperação entre cérebros (Lazzarato, 2006). Uma cooperação que, na maioria das vezes, não é coordenada por ninguém, muito menos por uma empresa; que acontece sem haver mesmo uma intencionalidade: são as trocas que se dão nas infinitas redes de conversação que hoje se estabelecem e são potencializadas pelas tecnologias digitais. Mesmo quando alguém desenvolve, aparentemente sozinho, um produto ou uma ideia,

isso só foi possível por esse sujeito estar inserido nas redes de cooperação². A invenção, ou aquilo que frequentemente é chamado de inovação, não é produzida apenas dentro da empresa. É fruto de intensas trocas sociais, de um intelecto coletivo. A invenção é da sociedade, é da multidão de indivíduos singulares que cooperam entre si.

Desse modo, o mundo contemporâneo, segundo Lazzarato (2006), já não é predominantemente produzido pelas empresas, mas por redes de interações sociais mais amplas. Enquanto na Modernidade a produção tinha como lócus a fábrica, na Contemporaneidade, são, principalmente, as redes de cooperação espontânea que produzem não apenas um mundo, mas infinitos mundos que se efetuam simultaneamente. A transformação política do liberalismo para o neoliberalismo estaria, então, imbricada com a transformação do capitalismo industrial, para o que alguns autores (Galvão; Silva; Cocco, 2003) denominam *capitalismo cognitivo*.

Assim, o capitalismo cognitivo já não tem como principal fonte de lucro a produção de mercadorias em série. Conforme aponta Lazzarato (2006, p. 100), “consumir não se reduz mais a comprar e destruir um produto ou serviço, [...] mas significa sobretudo pertencer a um mundo”. Hoje, as empresas realizam algo mais do que criar novos produtos: elas produzem novos mundos e procuram efetuar-los nas almas, conquistando os consumidores. A concorrência que forma a racionalidade neoliberal disputa, principalmente, a captura dos cérebros pelos mundos criados pelas empresas. Ou seja, a mais-valia já não se deve tanto à expropriação do trabalho material dos corpos dóceis, mas à expropriação das invenções produzidas pela cooperação social. O consumidor, nesse sentido, é também produtor.

Essa transformação do capitalismo faz com que o trabalho passe a ser apenas uma parcela daquilo que produz os infinitos mundos que hoje coexistem. O trabalho industrial deixa de ser hegemônico, cedendo esse lugar para aquilo que vem sendo chamado de *trabalho imaterial*. O trabalho imaterial produz bens imateriais, como conhecimento, ideias, informação, emoções e relações.

O trabalhador do trabalho imaterial deve ser bastante diferente do trabalhador do trabalho industrial. Os corpos dóceis e adaptados a uma rotina sobre a qual eles não têm quase nenhuma ingerência já não servem para a empresa. Os trabalhadores agora devem ser proativos, autônomos e empreendedores. Os corpos dóceis devem

2. É importante notar que as redes de cooperação não são necessariamente formais, nem se fundam necessariamente em relações de solidariedade e de compartilhamento de conhecimento. As redes de cooperação se dão por trocas entre cérebros, de modos variáveis, e, muitas vezes, anárquicos: são as informações obtidas em livros, jornais e sites, mas também as ideias que circulam em redes sociais, nas mídias e nos mais variados artefatos que conectam cérebros.

ser substituídos por cérebros flexíveis (Moraes, 2008). A racionalidade neoliberal, conforme já mostrou Foucault (2008), pretende transformar cada um em empreendedor de si mesmo. Os corpos e os cérebros que o trabalho imaterial requer estão de acordo com esse princípio: já não priorizam a obediência a regulamentos, mas são geridos pelo próprio sujeito; corpos que não estão fixos no espaço, mas que se movimentam; corpos que não estão isolados em células incomunicáveis, mas que devem comunicar-se continuamente.

Se a tecnologia celular da sociedade disciplinar consistia em fixar os corpos no espaço, para poder localizá-los facilmente, cortando a comunicação, para que cada um pudesse dedicar-se com maior afinco a executar sua tarefa repetitiva, parece-me que hoje está em curso uma outra tecnologia celular, que mantém o objetivo de localização imediata, mas transforma profundamente sua estratégia. A tecnologia celular hoje ativada não fixa os corpos no espaço: permite e até incentiva os deslocamentos. A localização instantânea de cada um se dará agora por meio não do olhar vigilante, mas de um controle eletrônico comunicacional. Ela usa as tecnologias digitais: o telefone celular e o *tablet*; os aplicativos de mensagens instantâneas e as redes sociais. A comunicação torna-se um imperativo. Seu fluxo constante é o que permite a localização dos indivíduos. O uso de meios de comunicação e informação baseados em tecnologias de ponta é característico do trabalho imaterial e faz com que o fluxo comunicacional não cesse: o trabalhador pode ser acessado a qualquer momento. Esse fluxo comunicacional permanente cada vez se intensifica mais: com os novos dispositivos de computação ubíqua, a possibilidade de estar incomunicável fica cada vez mais remota.

O trabalho imaterial rompe com os limites rígidos espaço-temporais do trabalho industrial. Ao enfatizar as atividades intelectuais e linguísticas, ele já não pode ser contido no interior de instituições, nem restrito a um expediente. Nessa modalidade de trabalho, frequentemente, a vigilância dos corpos é substituída por um sistema de metas. Se crescem os espaços de liberdade em relação a escolhas de horários e formas de organizar o trabalho, cresce o endividamento do trabalhador com seu empregador e consigo mesmo. As metas, em geral, exigem dedicação extrema dos funcionários das empresas, consumindo, muitas vezes, parcelas de suas vidas maiores do que aquelas dedicadas ao trabalho industrial (Lazzarato; Negri, 2001). Esse trabalhador frequentemente não tem horário fixo, nem mesmo um lugar preestabelecido de trabalho, e, quando tem, costuma continuar seu trabalho fora da empresa.

Segue criando e tendo ideias, mesmo em seus momentos de lazer. Existe a tendência de esse tipo de trabalho tomar todo tempo da vida. Isso se torna ainda mais evidente, quando se toma vida não como fenômeno biológico, mas como memória, de acordo com a concepção de Bergson (Lazzarato, 2006).

Assim como acontecia quando o trabalho industrial ocupava uma posição hegemônica em relação às outras formas de trabalho, também a hegemonia do trabalho imaterial não se constitui em termos quantitativos. É certo que hoje ainda existem muito mais trabalhadores envolvidos com outras formas de trabalho do que desenvolvendo atividades que possam ser entendidas como trabalho imaterial. Porém, ele, hoje, representa uma tendência: é a forma de trabalho que tende a absorver um número crescente de indivíduos, não apenas dentro de atividades já existentes, mas também pela criação acelerada de novas atividades profissionais. Além dessa tendência de crescimento quantitativo, a hegemonia do trabalho imaterial pode ser verificada também pelo seu atravessamento em outras formas de trabalho. Um exemplo pode ser visto nas transformações das indústrias, que vêm substituindo operários que realizavam tarefas repetitivas por equipamentos digitais. Isso mostra a gradativa obsolescência dos corpos dóceis e treinados no detalhe, que perdem espaço para os sujeitos flexíveis, capazes, por exemplo, de operar e programar uma máquina CNC, utilizada para múltiplas tarefas. Outro exemplo de absorção de características do trabalho imaterial por outros campos do trabalho é o crescente uso, por parte de agricultores, de computadores *on-line* para acompanhar a cotação de produtos agrícolas e as previsões climatológicas.

A passagem de uma economia que tinha por modelo o trabalho industrial para uma outra, cuja base está na invenção coletiva e no trabalho imaterial, traz grandes transformações sociais. As relações de trabalho são cada vez mais móveis, e a permanência em uma empresa torna-se mais efêmera (Sennett, 2006). Essas relações também se tornam mais precárias: os contratos são diversificados e tendem a enfraquecer os laços entre trabalhadores e empresa e, também, dos trabalhadores entre si. As transformações do trabalho estão vinculadas não apenas às transformações dos vínculos empregatícios, mas também ao próprio desaparecimento do emprego. O número de trabalhadores autônomos cresce, e sua situação é, muitas vezes, ainda mais difícil do que aquela dos empregados. A noção de salário, cada vez mais, é substituída pela noção de renda. A globalização, auxiliada por essa desmaterialização do processo produtivo, permite levar o trabalho para onde os trabalhadores aceitem

receber menos, promovendo um nivelamento das condições de vida em termos de empobrecimento.

Notas sobre a educação na governamentalidade neoliberal

O cenário que aqui tracei de modo breve, buscando enfocar de modo interessado algumas transformações sociais, econômicas e políticas, será considerado, a seguir, para examinar determinados elementos da educação na sociedade contemporânea. Meu objetivo é mostrar como alguns dos acontecimentos recentes no campo educacional apontam para transformações convergentes com as transformações do liberalismo, do capitalismo e do trabalho apontadas na seção anterior. Isto é, pretendo mostrar que esses acontecimentos se inscrevem na governamentalidade neoliberal.

Primeiramente, abordo os deslocamentos que percebo em relação ao entendimento de como e com que propósitos deva ser desenvolvida uma educação de qualidade. Assumo que os modelos que hoje estão sendo preconizados estariam alinhados com a organização social contemporânea, com os modos de produção e com as relações do trabalho imaterial. Essa mudança de racionalidade educacional, a meu ver, passa por uma gradativa desvalorização da chamada escola tradicional, norteadas pelos princípios disciplinares tais como analisados por Foucault (1999). Embora muitas escolas ainda sejam marcadas por um ordenamento disciplinar que privilegia atividades homogêneas para todos os alunos, buscando um preenchimento exaustivo do tempo, a fixação dos corpos em determinados lugares e o corte da comunicação, cada vez mais se proclama que esse modelo está ultrapassado, é ineficiente e está no cerne da baixa qualidade de ensino. As críticas, em geral, destacam que a organização disciplinar do trabalho pedagógico deixaria pouco espaço para a tomada de decisões, para a cooperação e para o desenvolvimento da inventividade, distanciando-se do interesse dos alunos e tolhendo sua autonomia. A necessidade de mudança tornou-se um clamor que ressoa não apenas entre os especialistas em educação. Ele está presente na mídia em geral, nas políticas públicas nacionais, nas orientações de organismos internacionais como a Unesco.

Embora as propostas para a reestruturação do trabalho pedagógico sejam bastante diversificadas, é possível observar que algumas características que são valorizadas na lógica da governamentalidade neoliberal estão presentes na maior parte delas. O que vem sendo preconizado são enfoques que, em geral, promovem a iniciativa dos alunos, incentivando-os a fazer uma gestão de sua aprendizagem. Com isso, essas

novas orientações pedagógicas modificam a organização espaço-temporal da sala de aula. Não mais alunos fixos a lugares preestabelecidos. As disposições espaciais diversificam-se e flexibilizam-se, o movimento torna-se possível e, muitas vezes, desejável. A comunicação, estritamente proibida pela disciplina, passa a ser, com frequência, incentivada. A obediência ao comando do professor, que determinava de modo pormenorizado as atividades a serem realizadas, é relaxada, e parte dessa tarefa é delegada aos alunos. A partir das análises que realizei anteriormente, é possível compreender que esses novos princípios educacionais se mostram muito mais em sintonia com a governamentalidade neoliberal e com sua articulação com o capitalismo cognitivo e com o trabalho imaterial, do que com a organização disciplinar.

Nesse sentido, entendo que, embora se modifiquem as estratégias, a governamentalidade neoliberal continua utilizando-se da educação como uma ação biopolítica para (con)formar os indivíduos. Cabe salientar que, se na Modernidade esta ação biopolítica foi concebida e desenvolvida como uma política de Estado, nos dias de hoje existe uma multiplicidade de instituições implicadas. Instituições que se apoiam umas sobre as outras, que se articulam e que, eventualmente, se tensionam. O Estado seria apenas uma das instituições que estão imbricadas com a biopolítica contemporânea, embora ainda tenha papel de destaque.

Como exemplo dessa nova racionalidade educacional, no Brasil e em alguns outros países, muitos dos cursos de formação de professores vêm incentivando o uso da chamada pedagogia de projetos, metodologia que tem sido adotada por diversas escolas. As características da pedagogia de projetos estão bastante alinhadas com aquilo discutido nos parágrafos anteriores. De modo sucinto, a pedagogia dos projetos é desenvolvida por equipes de trabalho, privilegia temáticas ligadas aos interesses dos alunos, coloca como tarefa principal do professor a orientação do trabalho dos grupos e delega a eles a responsabilidade de planejar e executar o projeto (Hernández, 1998). A temporalidade torna-se mais flexível, e o desenvolvimento do projeto frequentemente acontece para além do espaço escolar. A comunicação deixa de ser proibida, para tornar-se necessária. O uso de tecnologias digitais, que introduzem os alunos em vastas redes colaborativas, é frequente. Desse modo, pode-se perceber que a pedagogia de projetos se constitui em uma estratégia que possibilita a formação de sujeitos com a flexibilidade, a proatividade e a capacidade de tomada de decisões requeridas pelo trabalho imaterial e pelo capitalismo cognitivo, atuando em redes colaborativas que potencializam a invenção.

Outro acontecimento educacional que aponto como profundamente imbricado com as transformações analisadas na seção anterior é a emergência e a consolidação da educação a distância mediada por plataformas *web* (EaD). No Brasil, a expansão da EaD nos últimos anos foi efetivamente extraordinária, principalmente em cursos de graduação e de pós-graduação. Instituições públicas e privadas oferecem diversas opções, capilarizando a educação, ao torná-la possível para indivíduos cuja localização geográfica ou cujos horários de trabalho não permitiriam frequentar cursos presenciais. Porém, não apenas esses grupos vêm utilizando a EaD. Um número cada vez maior de alunos residentes em grandes cidades e com disponibilidade de tempo para estar em uma sala de aula também tem optado por estudar desse modo.

Lembrando que o neoliberalismo busca tornar cada um empresário de si, gerindo sua vida como se fosse uma empresa, as condições espaço-temporais da EaD são particularmente adequadas para esse aprendizado. Essa modalidade de educação transfere para o aluno a tarefa de gerir seu tempo e de organizar o trabalho, fazendo dessas atividades escolhas individuais. Por meio da internet, o professor poderá verificar o resultado dos esforços de cada um. Não mais a observação microfísica dos comportamentos, que promove uma ortopedia do corpo, mas a análise do que cada um produz textualmente. Não mais o olhar disciplinador do professor, mas um controle eletrônico e a distância das atividades. A vigilância do corpo é trocada pelo controle das metas.

Cérebros que se tocam e cooperam sem estar unidos no espaço, mas no tempo, ativando um governo que se utiliza de tecnologias capazes de promover o controle a distância. Assim como no trabalho imaterial, a importância do uso de equipamentos digitais e a possibilidade de um fluxo de comunicação contínuo está presente na EaD. A capacidade de controlar, a possibilidade de localizar estão relacionadas com a capacidade de comunicar. A importância atribuída às interações no ambiente de EaD torna possível o controle de alunos e de professores em via de mão dupla, tendo em vista que professores, ou tutores, devem estar atentos à produção dos alunos, mas estes, por sua vez, cobram atendimento, controlando os professores e tutores. Um controle que só é possível pelo fluxo comunicacional.

A EaD, de modo análogo ao trabalho imaterial, não se desenvolve em um espaço delimitado, nem está contida no tempo. Alunos, professores e tutores desempenham suas atividades em locais e horários de sua escolha. Contudo, principalmente no caso dos docentes, a liberdade de atuar onde e quando for mais conveniente traz um en-

gajamento de maior abrangência, demandando um tempo cada vez maior. O trabalho docente, que pode ser considerado desde sempre como imaterial (por serem dificilmente mensuráveis seus resultados), na modalidade a distância incorpora essas características de modo ainda mais drástico. O trabalho dos professores na EaD tem se tornado incomensurável.

Essa desvalorização do tempo dedicado ao trabalho também ocorre pelo lado dos alunos. Se, no mundo do trabalho imaterial, o tempo trabalhado é uma medida cada vez menos significativa para quantificar a produção, o mesmo ocorre com a EaD. Não importa quanto tempo foi dedicado às atividades, nem qual o processo de desenvolvimento adotado. O que conta é o resultado apresentado. Por mais que se comente a importância de observar o processo de construção de conhecimento pelo aluno, tudo que o tutor ou o professor conseguem ver são as postagens no ambiente, resultados pontuais do esforço realizado.

Desse modo, percebe-se que, assim como a pedagogia dos projetos, a EaD também se encontra implicada na produção de sujeitos sintonizados com a governamentalidade neoliberal. Um ponto a salientar é que, muito frequentemente, teóricos e especialistas em EaD recomendam que o trabalho nos cursos a distância seja organizado por meio da pedagogia de projetos (Schlemmer, 2001), cruzando essas duas estratégias de produção de empresários de si afeitos ao trabalho imaterial. É interessante notar, ainda, que, se o mestre-escola do século XIX tinha como função privilegiada a moralização das crianças, sendo o conhecimento secundário (Varela, 1996), tanto na pedagogia de projetos, quanto no modo como vem sendo pensada a EaD, o professor também tem sua função de detentor do saber reduzida, em prol de atividades direcionadas para a subjetivação dos indivíduos. Essas análises vão ao encontro do que escreve Peters (2009), ao indicar que a noção de empreendedor de si vem operando como uma tecnologia para governar - ou seja, para conduzir as condutas - que atua na sociedade transversalmente e utiliza como campos preferenciais a saúde e a educação. Essas tecnologias, que incidem de forma indireta sobre os sujeitos, de acordo com esse autor, são a substância da biopolítica contemporânea.

Além desses exemplos, outros acontecimentos contemporâneos também poderiam ser aqui explorados, tais como a ênfase em uma educação por competências e as noções de aprendizagem por toda vida e sociedade de aprendizagem, que vêm ganhando importância nos últimos anos. Em todos os casos, observa-se que esses acontecimentos se disseminam tanto por meio de políticas públicas, quanto por uma

série de outros atores. Parece-me que esses são apenas alguns elementos da racionalidade educacional que vem sendo produzida na Contemporaneidade e que passa a ser ativada por intermédio de ações biopolíticas para produção das subjetividades empreendedoras capazes de habitar o mundo do capitalismo cognitivo e do trabalho imaterial.

Referências bibliográficas

- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERRER, Alejandro. El modelo educativo del movimiento reformista. In: FERRER, Alejandro; FERNÁNDEZ, Florentino (Org.). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED, 2005. p. 205-220.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe (Org.). *Capitalismo cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MORAES, Antonio Luiz. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2008.
- PETERS, Michel. Introduction: governmentality, education and the end of neoliberalism? In: PETERS, Michael et al. *Governmentality studies in education*. Rotterdam: Sense, 2009. p. xxvii-xlvi.
- RODRIGO, Cândido. Políticas públicas sobre educación social desde el siglo XVI al XIX. In: FERRER, Alejandro; FERNÁNDEZ, Florentino (Org.). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED, 2003. p. 77-98.
- SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem baseados em problemas: uma metodologia interacionista/constructivista para formação de comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem. *Colabor@*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-11, ago. 2001. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n2/artigos/n_2/ido2.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola básica na virada do século*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996. p. 37-56.

Submetido à avaliação em 27 de novembro de 2013.

Aprovado para publicação em 11 de junho de 2014.