

Gubernamentalidad y educación*

//Governmentality and education

//Governamentalidade e educação

Alfredo Veiga-Neto**

Recibido: 14/07/2013
Evaluado: 22/08/2013

* Este texto foi elaborado para ser submetido à publicação na *Revista Colombiana de Educação*. Ele se constitui numa retomada, atualização e ampliação de várias questões já publicadas em Veiga-Neto (2011).

** Alfredo Veiga-Neto é Doutor em Educação, Professor Permanente do PPG-Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor Titular (aposentado) do Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: alfredoveiganeto@uol.com.br

Resumen

En este texto, mi objetivo es mostrar y problematizar algunas de las posibles articulaciones entre gubernamentalidad neoliberal y educación, en el marco del conjunto de desplazamientos, transformaciones de énfasis superposiciones, substituciones, continuidades y rupturas que se puede observar en las prácticas y en las políticas educativas, como también trazar un panorama sucinto de las publicaciones que en Brasil tratan de aquellas articulaciones.

En la primera sección haré una discusión panorámica acerca del concepto de gubernamentalidad. En la segunda sección abordaré las concepciones de Michel Foucault sobre el liberalismo y el neoliberalismo. En la tercera parte, discutiré algunas resonancia entre el pensamiento de Foucault, en el campo de la política, y las transformaciones por las que pasa el mundo contemporáneo. En la cuarta y última sección, haré tres comentarios de orden educacional en la perspectiva de esas resonancias y transformaciones.

Abstract

In this text, my objective is to present and to problematize some of the possible connections between neoliberal governmentality and education, within the framework of links between displacements, overlap emphasis transformations, substitutions, contituities and ruptures which can be observed in educational practices and policies. I also seek to sketch out a summary of publications in Brazil which deal with these connections.

The first section of this text consists in a broad discussion about the concept of governmentality. In the second section, I tackle Michel Foucault's conceptions of liberalism and neoliberalism. In the third section, I discuss some ways in which Foucault's thinking in the political field resonates with the transformations currently being experienced by the contemporary world. In the fourth and final section, I make three comments of an educational nature about these transformations and connections.

Resumo

Neste texto, o meu objetivo é mostrar e problematizar algumas das possíveis articulações entre a governamentalidade neoliberal e a educação, no marco do conjunto de deslocamentos, mudanças de ênfases, superposições, substituições,

Palabras Clave

Gubernamentalidad, liberalismo, neoliberalismo, capitalismo cognitivo.

Keywords

Governmentality, liberalism, neoliberalism, cognitive capitalism.

Palavras chave

Governamentalidade, liberalismo, neoliberalismo, capitalismo cognitivo.

continuidades e rupturas que se pode observar nas práticas e nas políticas educacionais, bem como traçar um panorama sucinto das publicações que, no Brasil, tratam daquelas articulações.

Na primeira seção, farei uma discussão panorâmica acerca do conceito de governamentalidade. Na segunda seção, abordarei os entendimentos de Michel Foucault sobre o liberalismo e o neoliberalismo. Na terceira parte, discutirei algumas ressonâncias entre o pensamento de Foucault, no campo da política, e as transformações por que passa o mundo contemporâneo. Na quarta e última seção, farei três comentários de ordem educacional, no escopo dessas ressonâncias e transformações

Para

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez,
amigo, colega, intelectual exigente.

Nós vivemos na era da governamentalidade,
essa descoberta do século XVIII.

(Foucault, 2001, p. 656)

Há vários anos vem sendo produzida, em muitos países, uma vasta literatura no campo em que os Estudos Foucaultianos se cruzam com a Educação. Os inícios desse processo são bem conhecidos: já na década de 1970, muitos buscaram, principalmente em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1975), forte inspiração para compreender a invenção e o funcionamento da escola, na Modernidade, como uma poderosa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Mesmo que muito já tenha sido feito, parece que ainda há muito por fazer, principalmente diante das transformações e dos deslocamentos que o poder disciplinar vem sofrendo nas duas últimas décadas. (Moraes e Veiga-Neto, 2008).

Mais recentemente, com a publicação de quase todos os cursos que Michel Foucault ministrou no Collège de France, houve uma renovação no interesse pelo pensamento do filósofo. O incremento notável do que é produzido — seja em termos de publicações, seja a proliferação tanto de projetos e grupos de pesquisa, quanto de congressos e reuniões para discutir tais “novidades foucaultianas” — é um bom sinal daquela renovação. Seja no domínio da ética — de que principalmente os cursos da década de 1980 são uma excelente fonte —, seja no domínio da formação política e econômica dos Estados modernos — ampla e demoradamente discutida nos cursos da segunda metade da década de 1970 —, a publicação do texto integral de cada curso parece ter revigorado o interesse também dos estudiosos em Educação.

É nesse contexto e principalmente no registro dos cursos da segunda metade da década de 1970 que venho estudando, há vários anos, as transformações que se operam na educação escolarizada. A partir desse Foucault da política e da ética, desse Foucault que vai da genealogia do Estado moderno ao ser-consigno, e com os aportes de muitos outros autores (sejam mais ou sejam menos) afinados com o filósofo, eu e colegas dos dois grupos de pesquisa de que participo temos procurado problematizar e compreender acuradamente aquelas transformações.¹ As relações entre a educação escolarizada e certas questões críticas atuais — como, principalmente, a performatividade, a presentificação, o controle, a desfronteirização, o empresariamento de si, a precariedade do trabalho docente, a competição e o hiperconsumo — compõem a pauta de nossas investigações, tudo no quadro das teorizações foucaultianas sobre a governamentalidade moderna, a biopolítica, o liberalismo e o neoliberalismo.

Aqui, vale um alerta. Sob a palavra “transformações”, coloco todo o conjunto de deslocamentos, mudanças de ênfases, superposições, substituições, continuidades e rupturas que se pode observar nas práticas e nas políticas educacionais. É claro que tais transformações educacionais se inserem num cenário bem

mais amplo, cujas dimensões são da ordem do social, do econômico, do político e do cultural. É claro, também, que tais transformações, além de variadas, têm sido cada vez mais aceleradas, profundas e globalizadas. Mais um alerta: ao usar a palavra “globalizadas”, não quero dizer que aquelas transformações são iguais em toda parte ou atingem a todos da mesma maneira. Aqui, sigo os entendimentos sobre globalização de Jameson (2005) e de Ianni (2004). Mais adiante voltarei rapidamente a essa questão.

Agora, neste texto, o meu objetivo é mostrar e problematizar algumas das possíveis articulações entre a governamentalidade neoliberal e a educação, no marco das transformações referidas acima, bem como traçar um panorama sucinto das publicações que, no Brasil, tratam daquelas articulações. Com isso, volto a tratar de questões com as quais tenho me envolvido intensamente e sobre as quais já publiquei alguns artigos.²

Uma questão que me parece da maior relevância é conhecermos os modos pelos quais nós somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações de governo — ou, como prefiro dizer, se dão tais governamentos.³ Ainda que não seja condição suficiente,

1 Refiro-me ao *Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Pós-modernidade* (GEPCPós/UFRGS) e ao *Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão* (GEPI/UNISINOS/CNPq).

2 Para detalhes, vide: Veiga-Neto (2010, 2011); Veiga-Neto, Lopes (2011); Veiga-Neto, Saraiva (2011); Veiga-Neto, Traversini (2009); Saraiva, Veiga-Neto (2009).

3 Para uma discussão acerca dos usos que faço da palavra “governamento” e não “governo”, vide Veiga-Neto (2002).

saber como nos governam, como nos governamos e como governamos os outros é condição necessária para qualquer ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós, aquilo que nós estamos fazendo de nós mesmos e aquilo que fazemos com os outros. Justamente num mundo em constantes transformações, tudo isso se torna mais difícil e perturbador.

Na primeira seção, farei uma discussão panorâmica acerca do conceito de governamentalidade. Na segunda seção, abordarei os entendimentos de Michel Foucault sobre o liberalismo e o neoliberalismo. Na terceira parte, discutirei algumas ressonâncias entre o pensamento de Foucault, no campo da política, e as transformações por que passa o mundo contemporâneo. Na quarta e última seção, farei três comentários de ordem educacional, no escopo dessas ressonâncias e transformações.

A governamentalidade

Para usarmos poucas palavras, podemos dizer que Foucault criou a palavra *governamentalidade* no curso *Segurança, território, população* (Foucault, 2004)⁴, para designar aquilo que se pode chamar de objeto de estudo dos diferentes modos de exercer o governo, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros. Como argumenta Noguera-Ramírez (2011, p. 73), “a governamentalidade é uma noção metodológica elaborada por Foucault como parte das necessidades da sua atividade de ensino e pesquisa”. Tal noção tornou-se tão central naquele curso que o filósofo chegou a afirmar, durante a aula, que talvez o curso devesse se chamar “história da governamentalidade” e não “Segurança, território, população” (como, de fato, se chamava e passou a ser conhecido).

De um lado, a governamentalidade é da ordem da política: trata-se das instituições e ações destinadas a exercer o poder sobre as populações e a garantir a sua maior segurança possível; e, também, o ponto de chegada das transformações políticas que se operaram no Ocidente, cujo início localiza-se no Estado de Justiça medieval, passando depois pelo Estado Administrativo e, finalmente, chegando aos Estados governamentalizados modernos. A passagem de uma sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar e a passagem dessa para uma sociedade governamental(izada) não devem ser entendidas como rupturas

4 Trata-se da aula do dia 1º de fevereiro de 1978, no Collège de France.

com posteriores substituições, mas como um certo tipo de articulação entre as três: “Há, de fato, um triângulo soberania—disciplina—gestão governamental cujo objetivo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança” (Foucault, 2001, p. 654)

De outro lado — mas ligado a esse primeiro —, a governamentalidade pode ser entendida recorrendo-se a uma imagem geométrica. Nesse caso, como o ponto de intersecção entre dois eixos ortogonais: o eixo da individuação e o eixo da população. Nas palavras de Foucault (2001a, p. 1604): a governamentalidade se constitui no “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”.

Aquilo que Foucault chamou de “artes de governo” ou “artes de governar” incluem o governo de si mesmo — a ética, para o filósofo — e o governo dos outros — os modos políticos da governamentalidade e, como expliquei acima, o cruzamento entre ambos. Como nos lembra Castro (2009, p. 191), “nesse campo estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas de ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão de Estado, o liberalismo”. A tudo isso, eu acrescento o neoliberalismo. Ainda segundo Foucault, se o mercantilismo se constituiu como a primeira manifestação de racionalizar o poder do Estado na forma governamentalizada, o neoliberalismo está sendo a manifestação atual,

contemporânea, de racionalizar aquele poder.

Nunca é demais lembrar que Foucault não deriva a racionalidade política a partir de uma suposta razão transcendental, a partir da qual se desenvolveriam diferentes “tipos” de razão política. É claro que a política é racional, isso é, ela se manifesta segundo suas próprias razões; mas tais razões se formam, se engendram, no curso da História; elas não se originam num suposto “germe de racionalidade” que estaria desde sempre num outro mundo. Nas sociedades ocidentais modernas, o resultado de tal engendramento foi “este fenômeno fundamental na história do Ocidente: a governamentalização do Estado” (Foucault, 2001b, p. 656).

Ainda que a citação seja longa, vale lembrar os sentidos que Foucault (2001b, p. 655) deu ao seu neologismo:

Com essa palavra [governamentalidade] quero dizer três coisas:

1. o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito

tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo⁵, sobre todos os outros — soberania, disciplina etc. — e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3. o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Por tudo isso — e principalmente em decorrência do fato de que as configurações políticas e de subjetivação mudam com o tempo e de lugar para lugar —, muitos preferem se referir a esse conceito no plural: governamentalidades. Seja como for, mesmo usando a palavra no singular devemos ter em mente que a governamentalidade não é simplesmente uma “coisa”, simplesmente um movimento, propriedade ou situação dada, mas uma grade de inteligibilidade.

Do liberalismo para o neoliberalismo

Graças aos instigantes *insights* que Foucault propôs e desenvolveu nos cursos do *Collège de France*, a partir de meados da década de 1970, está bem claro que, ao invés de compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo e pertinente compreendê-los como formas de vidas, como *éthos*, como maneiras de ser e de estar no mundo. E, na medida em que as formas de vida se manifestam dos modos mais diversos, que essas maneiras de ser de estar no mundo variam de lugar para lugar e ao longo da história, também aqui — como ocorria com a(s) governamentalidade(s) — muitos preferem falar em liberalismos e neoliberalismos, no plural. Ambas as palavras também não se referem a coisas — nem materiais, nem representacionais —, mas a racionalidades segundo as quais se dispõem diferentes *éthos*, múltiplas formas de perceber e entender o mundo, de falar sobre ele e de agir nele. Sendo assim, não faz sentido, por exemplo, pensarmos o liberalismo e o neoliberalismo como sendo, cada um deles,

5 Como já argumentei, no nosso caso caberia aqui substituir essa palavra por *governamento*.

um bloco homogêneo e totalizador — sobre nós ou no qual nós estaríamos mergulhados e ao qual estaríamos inescapavelmente submetidos. Em termos foucaultianos, é preciso sempre descermos às menores dimensões, sempre examinarmos as dobras e as particularidades, sempre desconfiarmos dos discursos abrangentes, unificadores e totalizadores. Ainda que possa parecer estranho, talvez se possa fazer a seguinte formulação: é porque o mundo é de diferenças e singularidades que se deve falar no plural.

Em termos educacionais isso é da maior importância, na medida em que ao invés de a escola⁶ ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem “conteúdos” e ideologias, ela, bem mais do que isso, passa a ser entendida como, também e principalmente, uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades (Varela y Álvarez-Uría, 1992; Menezes, 2011). Tal entendimento não denega o papel que muitos atribuíram e continuam atribuindo à escola: ensinar “conteúdos” e ideologias; mas desloca a ênfase desse papel no sentido da subjetivação, aqui entendida como uma ação de subjetivar, de transformar

os indivíduos em sujeitos. No que mais nos interessa aqui: no sentido de instituir, fabricar, subjetividades afinadas com — e, por isso, a serviço das — racionalidades liberais e neoliberais. De novo aqui, mesmo quando falamos em subjetividade (no singular), devemos ter em mente que essa palavra não designa algum suposto bloco homogêneo e estável onde estariam alojados os sujeitos e, nem mesmo, um único sujeito. A subjetividade é, sempre, subjetividades.

Escorados nas contribuições de Foucault, recorramos, então, aos contrastes entre o liberalismo e seu sucedâneo, o neoliberalismo, de modo a caracterizá-los melhor. Aqui, mais um alerta: quando falo em sucedâneo não me refiro a um processo propriamente de substituição de uma forma mais antiga por uma mais nova, mas sim a um recobrimento parcial e em vários aspectos conservativo de uma forma pela outra. Refiro-me a um recobrimento que nem se dá em todos os âmbitos nem atinge com uma mesma “intensidade” os diferentes estratos sociais, seja em termos econômicos, culturais, políticos, éticos etc.

Como detalhadamente mostrou Foucault (2004), o liberalismo — como forma de vida inventada no século XVIII — deslocou-se para o neoliberalismo, a partir de meados do século XX. A diferença mais marcante entre ambos, e que aqui nos interessa, é bem conhecida: enquanto que no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como

6 Se às vezes uso a palavra “escola” (no singular) e outras vezes uso escolas (no plural) é porque, mesmo reconhecendo a multiplicidade de configurações que a educação escolarizada pode assumir, entendo que tais configurações se desenvolvem sobre um fundo que é comum a todas elas, independentemente de classe social, nível de escolarização, faixa etária dos alunos, dependência administrativa, localização etc. Enfim, parece-me indiferente usar a palavra no singular ou no plural.

algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. Eis aí o fulcral que vai fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo. Na medida que para o neoliberalismo os processos econômicos não são naturais eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados.

O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias num ambiente socioeconômico o mais livre e espontâneo possível. Ao contrário, 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 boa parte daquelas transformações a que me referi mais acima. Um primeiro efeito de tal deslocamento vem a ser a passagem de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores (Bauman, 2008). Isso não significa dizer que no liberalismo não houvesse consumidores ou que no neoliberalismo não haja produtores. Evidentemente, a produção se faz para o consumo, e o consumo só é possível na medida em que existe a 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; à medida que 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 simplesmente ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores e pela criação de novos nichos de consumo. 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, a um novo mundo. E esse pertencimento deve ser o mais fugaz possível, pois na sociedade de consumidores a concorrência para captura da atenção é incessante. Segundo Bauman (2008, p. 126), “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”.

Nesse contexto, a centralidade da fábrica, instituição fundamental na produção das mercadorias, é deslocada para a empresa. A empresa não se centra mais em produzir e reproduzir artigos manufaturados, mas em criar 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*. É claro que 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. Na lógica atual, o fluxo moderno produção—venda inverte-se e se torna venda—produção. O ciclo inicia-se com a venda de um mundo pela empresa, para 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.

A globalização — um fenômeno tipicamente contemporâneo —, ao mesmo tempo em que enfraquece as fronteiras físicas, multiplica os bloqueios simbólicos. Mas, adjetivar tais bloqueios de “simbólicos” não significa dizer, de modo algum, que eles não se manifestem (talvez, sobretudo) materialmente, seja no âmbito da economia e dos acessos aos bens de consumo, seja no âmbito dos direitos e das diferenças de classes sociais. As empresas, alojadas em arrojados prédios inteligentes totalmente informatizados, descolam-se dos locais onde se situam, criando lugares⁷ voláteis, cuja

7 Aqui, estou fazendo uma distinção forte entre espaço e lugar, entre espacialização e lugarização, conforme propus em outro lugar

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 e 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

(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”.

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. É mais do que evidente o quanto tudo isso tem a ver com as pedagogias que se autoproclamam incentivadoras do empresariamento de si mesmo.

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 acontecimento⁸. Na Modernidade líquida — ou, se quisermos, na Contemporaneidade —, o acontecimento está presente em todas as 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 a 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

8 O acontecimento é o inesperado, o imprevisível, o singular. Foucault (1979, p.15), quando discute a pesquisa genealógica, diz que é indispensável “marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava”.

a organização da empresa, a rede não está circunscrita a ela. Virtualmente, a rede abrange toda a multidão⁹ 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.

9 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”.

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 cognitivo 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).

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, para usar a expressão 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. Uma 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.

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 se pensava possível exercer um relativo domínio sobre o futuro. 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, muito 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. (Klaus, 2011)

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 conjunto 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.

Para Richard Sennett, 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 enriquecer, 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 (Moraes e Veiga-Neto, 2008).

Ressonâncias foucaultianas

Para nós, acostumados com os Estudos Foucaultianos, não é difícil identificar inúmeras ressonâncias entre muitos dos pontos que resumi acima e as contribuições que o filósofo nos deixou, principalmente quando tratou do poder disciplinar, da vigilância, do controle, da subjetivação, da espacialização e temporalização microfísicas, do biopoder, da norma, do governo, das instituições, da governamentalidade etc.

Mas talvez mais importante do que isso seja buscar, naqueles cursos aos quais já me referi¹⁰, as ferramentas que, no âmbito da Razão Política, nos permitam compreender melhor e problematizar com mais força as transformações que hoje estamos vivendo. É fácil ver como tais transformações estão imbricadas com as mudanças 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, Deleuze argumentou que estaríamos passando de uma sociedade em que a ênfase estava nos *dispositivos de seguridade*

10 Foucault (1999, 2004, 2008).

— ancorados no poder disciplinar e no biopoder — para uma outra em que a ênfase estaria nos *dispositivos de controle*.

Mais recentemente, Lazzarato (2006) mostrou 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 à mídia: o público de um jornal. Cada indivíduo pode pertencer a um sem número de públicos, a um sem número de mundos. Hoje, os públicos parecem se multiplicar ao infinito: 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 nem o corpo do indivíduo nem o corpo da espécie. Seu alvo é a alma; diretamente 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*, como a parte mais elevada da alma, para nomear essa modalidade emergente de poder e cria o neologismo: *noopoder*. O *noopoder* atua modulando os cérebros, capturando a memória e a atenção. O *noopoder* 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. Com isso, o *noopoder* reorganiza os jogos de poder.

Esse novo diagrama de poder, segundo Lazzarato (2006), constitui as sociedades de controle. A partir de Tarde, Lazzarato 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 aquilo que se conhece por opinião pública; 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, hoje, um papel possivelmente maior do que o papel do Estado.

Três comentários

Os três comentários que desenvolvo nesta última seção podem ser tomados como um conjunto de questões que, situadas no entrecruzamento da governamentalidade com a Educação, ainda estão pouco exploradas na bibliografia foucaultiana brasileira. Considero que, além de interessantes, tais questões são também importantes. Muitas das referências bibliográficas que arrolei até aqui já se ocuparam delas; e, mesmo correndo o risco de cometer omissões injustas, além daquelas destaque, também, os trabalhos de Saraiva (2009); Gadelha (2011); Saraiva e Veiga-Neto (2009); Santos (2006); Lopes e Hattge (2009);

Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010); Rech (2010); Silva (2011); Noguera-Ramírez (2011a); Marín-Díaz (2013).

Passemos aos três comentários.

O *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. Agora, a situação parece estar se modificando rapidamente. 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 talvez não apenas esteja deixando de ser uma instituição centralmente disciplinar como, ainda, esteja se transformando num lugar de produção de novas subjetividades. Assim, por exemplo, muitos dos comportamentos que hoje proliferam nas escolas e que são entendidos como indisciplinados talvez estejam encobrindo novas práticas de subjetivação (Moraes, 2008).

Ainda que não tenha lançado mão das ferramentas foucaultianas, 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 esse primeiro comentário. Conforme mostra Lazzarato (2006), se na Modernidade apenas um mundo poderia se efetuar, na Contemporaneidade efetua-se infinitos mundos impossíveis, ou seja, mundos 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 lógica disciplinar moderna. Essa escola disciplinar está alinhada com a ética de adiamento da satisfação da sociedade de produtores. A escola moderna não foi pensada para ser uma escola de prazer, uma escola para atender os desejos imediatos das crianças e dos jovens. O funcionamento da maquinaria escolar não era movido pelo desejo, mas pela vontade e pelo esforço. 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 o final da infância, 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 moderna 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 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. Lembremos o que Lazzarato (2006, pp. 101-102) escreve sobre as relações de consumo e que *coincidentemente* parece caber muito aqui: “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 e mais projetos.

Com o *terceiro comentário*, penso focar uma possível articulação entre as transformações do mundo do trabalho e a educação. Conforme comentei antes, o modelo de trabalho privilegiado na Modernidade 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 me 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 escolhi 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 (2004), 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 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 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. Procurei 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, me parece de grande relevância para pensarmos e repensarmos tanto as práticas escolares quanto as teorizações educacionais a elas relacionadas.

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Corsani, A. (2003). Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. Em: A. Galvão; G. Silva e G. Cocco. *Capitalismo Cognitivo* (pp. 15-32). Rio de Janeiro: DP&A.

- Costa, M. (2008). Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. Em: D. Albuquerque Júnior; A. Veiga-Neto e A. Souza Filho. *Cartografias de Foucault* 269-294. Belo Horizonte: Autêntica.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro.
- Dias, E. (2002). Conceitos de administração e gestão: uma revisão crítica. *Revista Eletrônica de Administração* 1. Acessível em: http://www.facef.br/real_edicao01/ed01_art01.pdf
- Foucault, M. (1975). *Vigiar et punir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1979). Nietzsche, a genealogia e a história. Em: M. Foucault. *Microfísica do poder* 15-39. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2001a). Les techniques de soi. Em: M. Foucault. *Dits et Écrits II* (pp. 1602-1632). Paris: Gallimard/Quarto.
- Foucault, M. (2001b). La "gouvernementalité". Em: M. Foucault. *Dits et Écrits II* (pp. 635-657). Paris: Gallimard/Quarto.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fundatec. (2008). *O professor como gestor na perspectiva de competências e habilidades*. Acessível em: http://www.fundatec.com.br/home/folders/ted/2008.08_emkteducacao.html
- Gadella, S. (2011). *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- Hardt, M. e Negri, A. (2005). *Multi-dão*. Rio de Janeiro: Record.
- Ianni, O. (2004). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jameson, F. (2005). *Limites do Imaginário*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Klaus, V. (2011). *Governamentalidade (neo)liberal: da administração para a gestão educacional*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- Lazzarato, M. (2006). *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lazzarato, M. e Negri, A. Trabalho imaterial e subjetividade. Em: M. Lazzarato e A. Negri. *Trabalho imaterial* 25-42. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lopes, M e Hattge, M. (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, M.; Lockmann, K.; Hattge, M. e Klaus, V. (2010). Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU Ideias* 8(144).
- Maffesoli, M. (2003). *O Instante Eterno*. Porto Alegre: Zouk.
- Marín-Díaz, D.L. (2013). *Autoajuda e Educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS.

- Menezes, E.P. (2011). *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. Tese de Doutorado. São Leopoldo: UNISINOS.
- Moraes, A.L. (2008). *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Dissertação de Mestrado. Canoas/RS: ULBRA/PPGEDU.
- Moraes, A.L. e Veiga-Neto, A. (2008). Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. Em: *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares* (pp. 1-18). Florianópolis: UFSC.
- Noguera-Ramírez, C.E. (2011). A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. Em: G. Castelo e A. Veiga-Neto. *Foucault: filosofia e política* 71-80. Belo Horizonte: Autêntica.
- Noguera-Ramírez, C.E. (2011a). *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rech, T.L. (2010). *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram um "verdade" que permanece*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS.
- Santos, J.D. (2006). *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS.
- Saraiva, K. (2009). *Educação a Distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa: UEPG.
- Saraiva, K e Veiga-Neto, A. (2009). Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade* 34(2), 187-201.
- Sennett, R. (2003). *A corrosão do caráter*. Lisboa: Terramar.
- Sennett, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, R.R.D. (2011). *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. Tese de Doutorado. São Leopoldo: UNISINOS.
- Varela, J. (1996). Categoriais Espaço-temporais e socialização escolar. Em: M. Costa (org.). *Escola Básica na virada do século* (pp. 37-56). Porto Alegre: UFRGS.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 68-96.
- Veiga-Neto, A. (2002). Coisas do governo... Em: M. Rago; L.B.L. Orlandi e A. Veiga-Neto (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas* (pp. 13-34). Rio de Janeiro: DP&A.

- Veiga-Neto, A. (2007). As duas faces da moeda: heterotopias e "emplazamientos" curriculares. *Educação em Revista*, 45, 249-264.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Educación y Pedagogía* 22(58), 213-235.
- Veiga-Neto, A. (2011). Governamentalidades, neoliberalismo e educação. Em: G. Castelo Branco e A. Veiga-Neto (org.). *Foucault: filosofia & política* 37-52. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. e Lopes, M.C. (2011). Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. Em: R.A. Cortés e D. Marín (comp.). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporaneas* (pp. 106-126). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Veiga-Neto, A. e Saraiva, K.S. (2011). Educar como arte de gobernar. *Currículo sem fronteiras* 11(1), 5-13.
- Acessível em: www.curriculosemfronteiras.org
- Veiga-Neto, A. e Traversini, C. (2009). Por que Governamentalidade e Educação? *Educação & Realidade* 34(2), 13-19.

