

EDUCAÇÃO E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: novos dispositivos, novas subjetividades *

Alfredo Veiga-Neto **

Palavras-chave:

Estudos Foucaultianos — governamentalidade — escola moderna
subjetivação — poder pastoral — sujeito-cliente — neoliberalismo

... e eu já era quem sou, um cidadão das cidades e da história —ainda sem cidade e sem história e sofrendo por isso—, um consumidor —e vítima— dos produtos da indústria — candidato a consumidor, vítima que acaba de ser designada—, e já os destinos, todos os destinos, estavam decididos, os nossos e os gerais...

(Calvino, 2000, p.34-35)

No âmbito deste campo que costumo denominar *estudos foucaultianos*, é quase trivial reconhecer a importância das contribuições de Michel Foucault para o entendimento da escola moderna como maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria Modernidade. Se encontramos, já em suas primeiras obras —especialmente em *História da Loucura* e *As palavras e as coisas*—, alguns *insights* interessantes acerca da instituição *escola moderna*, é, sem dúvida, em *Vigiar e Punir* que o filósofo desenvolve, de maneira detalhada e exaustiva, várias descrições e análises das práticas escolares, enquanto tecnologias disciplinares cujo resultado foi a produção de uma intrincada rede de novos saberes e de novas economias do poder. Em outras palavras, a obra de Foucault constitui-se num divisor de águas entre, de um lado, as concepções tecnicistas, funcionalistas, críticas e estruturalistas e, de outro, as concepções pós-estruturalistas e culturalistas acerca da escola e seu papel na sociedade moderna.

No que concerne às contribuições que o filósofo fez no campo do pensamento político, merece destaque a sua discussão acerca da invenção quase-moderna do “governo dos homens”¹. Nos cursos ministrados na segunda metade da década de setenta, no *Collège de France*, Foucault faz algo parecido com aquilo que Sharpe (1992) denomina “história vista de baixo”, para empreender uma nova/outra maneira de pensar a Política. Ao empreender uma analítica do poder a partir das próprias práticas —perspectiva que já vinha adotando desde os primórdios da sua

¹ Registro a dificuldade que temos, na língua portuguesa, em fazer a distinção entre *gouverne* e *gouvernement* (na língua francesa), ou *govern* e *government* (na língua inglesa); ao registrarmos ambas as formas como simplesmente *governo*, perdemos parte da sutileza pensada por Foucault.

genealogia—, Foucault parte da constatação de que houve, a partir do século XV, uma crise do poder pastoral, pelo menos da maneira como esse poder vinha sendo concebido e utilizado na tradição judaico-cristã e ao longo da Idade Média. Essa crise consistiu na busca de novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar. No fim do feudalismo, tal busca caminhou junto com novas práticas sociais, econômicas e políticas. Entre essas últimas, destaco a que me parece ser da maior relevância para a discussão que empreenderei neste texto; a saber: o deslocamento *da* ênfase da soberania sobre o território *para a* ênfase da soberania sobre a população. Com esse deslocamento, a arte de governar o Estado afastou-se dos princípios centrados no governante —isso é, princípios tradicionais de virtudes e habilidades, que até então haviam servido de modelo para a boa conduta do soberano/senhor/pastor—, e se voltou para princípios centrados no Estado —isso é, novos princípios segundo os quais o que mais importa é conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado. O que passa, então, a ser cada vez mais problematizado será o Estado e não tanto o governante, devendo ser entendido o Estado muito mais em termos de sua população do que de seu território. É a partir dessas constatações que Foucault propõe o conceito de *governamentalidade*, que tanto aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto, quanto denota o “contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] o *eu*” (Foucault, 1991, p.49).²

Mas, ao fazer esses comentários, meu interesse não é, propriamente, festejar Michel Foucault. Valho-me de Barret-Kriegel (1990), para quem, reconhecer a importância da obra do filósofo, não implica uma comemoração: “Nós não somos os guardiães do templo, nem há aqui religião; trata-se somente da vontade de saber” (id., p.186). É essa vontade de saber que pode nos mover no sentido de ir adiante daquilo que já aprendemos com a arqueologia e a genealogia da escola. E esse ir adiante é no sentido de examinarmos as mudanças que *agora* estão ocorrendo, seja *nas* e *com as* práticas escolares, seja nas relações entre a educação escolarizada e essas novas e estranhas configurações que está assumindo o mundo contemporâneo, entendido tudo isso no amplo registro das novas formas que parece estar assumindo a governamentalização nas últimas décadas.

Nesse sentido, explorar algumas possibilidades do pensamento de Foucault para a análise e compreensão da escola que hoje temos —e aí me refiro tanto às práticas que se dão *na* e em *torno da* escola, quanto aos discursos que a representam dessa ou daquela maneira— significa tomar algumas precauções metodológicas.

Em primeiro lugar, é preciso colocar a questão em termos muito amplos, não só contextualizando-a histórica, social, política, econômica e culturalmente, como também levando em consideração que as relações entre a escola e a sociedade são daquele tipo que Deleuze (1991) chamou de *causalidade imanente*. Não se trata apenas de entender que a implicação entre a instituição escolar e a sociedade é complexa; mais do que complexidade, o que se tem, nesse caso, é uma própria relação de imanência. Numa perspectiva foucaultiana, isso não se constitui numa novidade. Mas aqui essa precaução parece assumir a maior importância, dado aquilo que está em jogo não é apenas examinar as transformações históricas e escolares —e suas interpenetrações e implicações—; mais do que isso, como argumentarei mais adiante, trata-se de levar em consideração que o declarado projeto iluminista de escolarização única/igualitária, universal e obrigatória, está se revelando uma impossibilidade histórica na medida em que ele se insere na lógica da própria Modernidade, uma lógica ambígua que está implicada, *per se*, tanto com a domesticação da diferença quanto com o diferencialismo e a desigualdade e, por consequência, com a exclusão.

² Para uma discussão acerca da palavra *governamentalidade* e sua tradução para a língua portuguesa, vide Veiga-Neto (sd).

Uma segunda precaução metodológica (e relacionada com o que comentei acima): é preciso estar atento para o fato de que vivemos num mundo que não pode ser compreendido nos registros das metanarrativas da Modernidade. Não é o caso de discutir, aqui, se jamais fomos modernos, ou se já saímos da Modernidade, ou se ainda estamos nela. Ainda que tais discussões possam ser interessantes, o que me parece mais produtivo, neste texto, é termos claro que as categorias iluministas —como a transcendentalidade da consciência e do sujeito, a totalidade, a razão, etc.— não são adequadas para explicar os novos arranjos econômicos, geopolíticos e culturais e as novas distribuições de forças que daí decorrem. Isso significa, por exemplo, não tomar a escola por aquilo que ela deveria ser, para a partir daí lamentar seu suposto decaimento ou prescrever alternativas para a sua assim chamada recuperação. Significa, também, não buscar uma outra natureza essencial para essa instituição; buscar um outro e novo sentido que nos informaria, ao fim e ao cabo, o que *é mesmo* a escola hoje. Dito de outra maneira, não estão no horizonte deste texto nem o lamento nem a prescrição. Dizer como as coisas deveriam ser —bem como lutar para que as coisas se tornem o que pensamos que elas deveriam ser— pode ter a maior importância política e histórica. Mas meu objetivo principal aqui é de outra natureza.

Além dessas precauções, um esclarecimento: não pretendo, com este texto, nem entrar em descrições e análises detalhadas sobre o tema que escolhi, nem relacionar (todas...) as possibilidades que esse tema abre para a investigação educacional, nem inventariar o que tem sido feito (um pouco) por mim e (muito) por outros autores nesse campo —fazer o que seria, digamos, o estado-da-arte. Ao contrário, meu objetivo é outro; para maior clareza —e guardadas as devidas proporções...—, recorro às palavras que Ewald (1993, p.26) disse sobre a obra de Foucault:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

A metáfora da ferramenta é bastante útil, pois permite estabelecer uma distinção entre um “uso de Foucault” que me parece apropriado e outros usos que considero, no mínimo, equivocados. Mesmo que não caiba, aqui, fazer um inventário crítico daquilo que eu considero certos e desacertos desses diferentes usos, esclareço que meu recurso ao filósofo não é nem para denunciar as práticas repressivas da escola moderna, nem para lamentar as opressões econômicas e culturais do capitalismo (avançado), nem para —tentando submeter e domesticar o seu pensamento perverso³— aplicá-lo através de um filtro psicologizante, nem para empreender uma análise arqueológica dos discursos acerca da escola moderna e do liberalismo, nem para —colocando-o contraditoriamente a serviço de um ideologismo assumido *a priori*— prescrever como se poderia chegar, mesmo num mundo neoliberal, à conscientização e à liberdade. Tais usos impertinentes de Foucault não me interessam.

Meu objetivo vai noutra direção e é mais modesto: contento-me em sugerir alguns bocados, alguns relances, que —recorrendo a outras contribuições foucaultianas que me parecem pertinentes— ajudem a compreender o papel da Educação nas mudanças do mundo atual.

Assim é que, a seguir serei um tanto sucinto e talvez esquemático. Não farei mais do que problematizar em torno de alguns impasses que hoje se colocam para o mundo atual e para a educação escolarizada, bem como comentar algumas novas práticas educacionais que estão se

³ Uso “perverso” no sentido que lhe deu Bourdieu (Eribon, 1990, p.307).

dando *na e fora da* escola e que estão operando no sentido de produzir novas subjetividades e qual a relação de tudo isso para o “governo dos homens”.⁴ Mas antes de chegar lá, começo com um comentário acerca do entendimento que se pode ter da Modernidade e da escola moderna, numa perspectiva foucaultiana.

O mundo moderno

A partir dos estudos genealógicos sobre a disciplinaridade —principalmente em *Vigiar e Punir*— e sobre o biopoder —principalmente em *A vontade de saber*— pode-se fazer uma articulação entre tais estudos e as análises políticas que Foucault desenvolveu na segunda metade da década de setenta —principalmente nos cursos *Segurança, território e população* e *Nascimento da biopolítica*—, para compreender a Modernidade como o resultado da combinação de duas superfícies de emergência: o deslocamento das práticas pastorais e o advento da Razão de Estado. Nesse sentido, Ransom (1997) diz que o poder, no Estado Moderno,

baseia-se na interação de pelo menos duas diferentes racionalidades. Uma delas é a do poder pastoral, o qual tem suas origens na longa história das práticas confessionais cristãs. [...] Mas as condições para a expansão desse pastoreio extraeclesiástico deram-se no contexto de uma racionalidade que tomou o rumo numa direção quase oposta: a Razão de Estado (Ransom, 1997, p.74).

É no contato dessas duas superfícies que se estabelece a combinação equilibrada e demoníaca entre dois jogos antagônicos: o *jogo da cidade* —totalizador, jogado na população— e o *jogo do pastor* —individualizador, jogado no indivíduo (Foucault, 1988). Ainda que antagônicos, esses jogos se complementam no sentido de “criar” as condições de possibilidade para o Estado Moderno.

O papel da disciplina foi fundamental para o jogo do pastor. É a disciplina —enquanto “anatomia política do detalhe” (Foucault, 1989, p.128)— que funciona como um operador, como uma técnica, em bloco (Marshall, 1994), capaz de colocar para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano que se apaga com o raiar da Modernidade. Esse apagamento só é possível porque se dá um duplo deslocamento da disciplinaridade: do âmbito religioso para o âmbito civil e do âmbito do indivíduo para o âmbito da população.⁵

Para o jogo da cidade, foi fundamental a emergência de novos saberes: inicialmente, a Estatística, a Economia e a Demografia; depois, a Saúde Pública; logo adiante, toda a “área psi” (a Psiquiatria, a Psicologia, a Psicanálise). Esses novos saberes foram cruciais para o bom governo do Estado. E falar em bom governo do Estado implica falar em uma economia de governo, graças à qual se possa obter os maiores resultados a partir dos mínimos esforços, tudo isso entendido tanto em termos estritos —monetários e financeiros—, seja em termos amplos —de tempo, de afetos, prazer e felicidade.

É justamente no jogo da cidade que se configura o liberalismo enquanto etos da crítica permanente e insatisfeita à Razão de Estado; uma crítica que descobre que governar demais é irracional, pois é antieconômico e frustrante; uma crítica que se manifesta como um horror ao

⁴ Essas subjetividades tanto são mais bem “adaptadas” às novas configurações do mundo pós-moderno, quanto, ao mesmo tempo, participam como produtoras dessas configurações.

⁵ Quase a título de curiosidade, lembro aqui que esses deslocamentos —de resto, já assinalados no protestantismo, por Max Weber— estão, atualmente, no centro dos movimentos fundamentalistas islâmicos. Penso que, entre nós, é possível descrever e analisar também a atual proliferação das seitas cristãs —carismáticas, evangélicas, pentecostais, adventistas, etc.— como um conjunto de táticas que atuam supletivamente —às instituições tradicionais— na governamentalização do Estado neoliberal.

Estado. Assim, na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que “para governar mais, é preciso governar menos”.

Constitutivo da Modernidade, no campo político para Foucault (1992) o liberalismo corresponde à máxima governamentalização do Estado e “surge em relação ao problema de conciliar a liberdade de mercado com o exercício ilimitado da soberania” (Burchell, 1996, p.21). Nas palavras de Dean (1999), a partir, por um lado, da teoria e prática da soberania e, por outro lado, da descoberta da economia, “o liberalismo procura equilibrar o imperativo bio-político de otimizar a vida da população *em relação* aos direitos do sujeito jurídico-político e as normas de um governo econômico” (id., p.49).

Ao querer naturalizar as relações sociais e econômicas (“a mão invisível de Deus”), o liberalismo deixa ao Estado, no máximo, a tarefa de ajustar socialmente o que já estaria impresso na natureza humana. Trata-se de uma lógica que entende a sociedade como um todo que deve ser harmônico pela combinação complementar de seus indivíduos, cada um funcionando como um átomo indivisível, centrado e estável, que é, em si mesmo e ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor. Assim, o liberalismo ocupa-se do “governo da sociedade”; uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) do governo. Em outras palavras, um sujeito com deveres e direitos, um sujeito cidadão, um *sujeito-parceiro*.

Aqui é preciso fazer um breve comentário acerca do desenvolvimento do liberalismo na segunda metade do século XX, quando ele desdobrou-se em duas tendências principais: uma, originou-se na Alemanha, no fim da década de quarenta —o ordoliberalismo—; a outra, na Escola de Economia de Chicago —o liberalismo norte-americano. Ambos se constituíram como uma crítica ao Estado de Bem-Estar e seus excessos em termos estatais e estatizantes. De um lado, o ordoliberalismo empreendeu uma desnaturalização das relações sociais e econômicas, pois entendeu que uma economia de mercado deveria ser “organizada (mas não planificada, nem dirigida) no interior de quadros institucionais ou jurídicos que, por um lado, oferecesse as garantias e as limitações da lei e, por outro, assegurasse que a liberdade dos processos econômicos não produzisse distorção social” (Foucault, 1997, p.95). De outro lado, o liberalismo norte-americano mostrou-se muito mais confiante nas próprias forças e na racionalidade do mercado, a ponto de não apenas querer afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como, logo em seguida, querer que toda a vida social se subordinasse à lógica do mercado. São tais entendimentos do liberalismo que permitirão uma nova compreensão dos seus desenvolvimentos posteriores —aos quais se costuma denominar genericamente liberalismo avançado, tardio ou neoliberalismo—, uma compreensão que, como comentarei mais adiante, pouco tem a ver com as análises funcionalistas, economicistas ou críticas que têm sido desenvolvidas nos últimos anos.

Mas acima dessas diferenças entre as versões alemã e norte-americana, o liberalismo foi —e o neoliberalismo continua sendo— uma prática, uma “maneira de fazer” política, “orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício de governo —racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima” (Foucault, 1997, p.90). Assim, para pensarmos as relações sociais e econômicas que instituíram a —e se instituíram na— Modernidade, pode-se tomar o liberalismo sem considerar, por enquanto, o desdobramento que ocorreu após a II Guerra Mundial.

É claro que, desde os seus primórdios, o jogo jogado a nível da população não se engendraria nem, muito menos, subsistiria se não estivesse se dando, ao mesmo tempo, o jogo

jogado a nível do indivíduo. Foi na combinação entre essas duas superfícies que se instituiu todo um novo conjunto de práticas sociais de modo a dar novas configurações a algumas antigas instituições: a prisão, a escola, o hospital, o quartel, a fábrica. Assim, na Modernidade essas instituições podem ser entendidas como resultados daquelas modificações sociais. Mas se falo em resultados, é preciso entender que tais instituições são, ao mesmo tempo, também produtoras dessas novidades na nossa história recente. É por isso, então, que todas elas estão intimamente conectadas com a construção da Modernidade e com a manutenção das suas práticas e dos valores que a justificam e a sustentam. Estamos sempre, como se vê mais uma vez, falando em relações de imanência.

Entre as instituições que relacionei acima, a escola parece ser a que mais se destaca nessas e para essas transformações sociais. Isso é assim porque, de certa maneira, a produtividade da escola se dá simultaneamente em três níveis: de criação, de aplicação e de difusão daquelas novas tecnologias. É fácil ver que a escola é o *locus* onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de “capturar” os indivíduos e disseminar tais tecnologias.

Assim, numa perspectiva foucaultiana, a escola moderna não é entendida como um caminho para a racionalidade, liberdade e igualdade humanas; não se trata, portanto, desse tipo de *neoplatonismo*, que assume o sujeito como um *datum* natural, centrado e unitário, a ser desenvolvido/iluminado pela ação pedagógica. Ela não é também entendida como uma instituição a ser analisada a partir de princípios intelectuais e morais tomados *a priori* —um tipo de *ideologismo* fundado nas filosofias da consciência. Ao se situar fora do platonismo e ao procurar desenvolver uma filosofia da prática, a perspectiva foucaultiana despede-se desses dois entendimentos sobre a escola, que têm sido desenvolvidos por autores tanto das vertentes conservadoras quanto das vertentes críticas.⁶

Numa perspectiva foucaultiana, a crítica tem de ser mais radical, perguntando e examinando não só como estão funcionando e como eventualmente estão se modificando, na escola atual, as práticas físicas e morais que conectam o *jogo da cidade* com o *jogo do pastor*, mas também quais dessas práticas se atenuaram ou mesmo desapareceram com o neoliberalismo. E mais: examinar quais são as novas práticas que estão surgindo na escola e qual as relações que estão se estabelecendo entre a escola e os novos dispositivos na fabricação das identidades pós-modernas. Além disso, é preciso conhecer melhor como tudo isso se distribui pelos vários domínios micro-morais ou “comunidades”, em seus muitos recortes, tomados em função de variáveis culturais como etnia, gênero, classe sócio-econômica, faixa etária, nacionalidade, religião, etc.

No caso da Razão de Estado, como já referi a escola organizou-se enquanto a instituição capaz não apenas de gerar novos saberes —ainda que isso tenha ocorrido principalmente não nas escolas, mas nas universidades e academias—, como também de funcionar como um *locus* de

⁶ Aqui, cabe comentar o quão problemático me parece o “uso agregado” do pensamento de Foucault para analisar a escola, nos estudos empreendidos por autores que tentam conservar, em maior ou menor grau, as perspectivas originais de suas respectivas vertentes. Ora são alguns (poucos, é verdade) conservadores buscando, em *Vigiar e Punir*, elementos e vocabulário para descrever ou prescrever, contraditoriamente, práticas pedagógicas conformadoras e disciplinadoras. Ora são autores da vertente crítica (mais numerosos) tentando combinar o pensamento do filósofo para, penso que contraditoriamente, levar adiante suas respectivas buscas por liberdade, ação docente progressista, conscientização, etc. Disso, temos exemplos em vários trabalhos de Peter McLaren, Henri Giroux, Michael Apple, Jennifer Gore, Frank Pignatelli. Afastados de todos esses e, portanto, mais sintonizados na lógica foucaultiana, estão, por exemplo, Thomas Popkewitz, Julia Varela, Fernando Alvarez-Uria, Mariano Narodowski, Jorge Larrosa, Nikolas Rose, Ian Hunter, Colin Gordon, Graham Burchell, Mitchell Dean, Michael Peters, James Marshall.

acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado.

No caso do deslocamento das práticas pastorais, foi também pela escolarização de massas que se estendeu a todos, como algo natural e naturalmente necessário, tanto a constante problematização de si quanto o trabalho ético sobre si. Nas palavras de Larrosa (1994), “a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”.

Temos, tanto em Varela e Alvarez-Uria (1991, 1992) quanto em Hunter (1988, 1994, 1996)⁷, muito boas demonstrações de que a escolarização moderna não se originou nem a partir de políticas iluministas democratizantes, nem de demandas populares, nem a partir de ideários pedagógicos que supostamente seriam anteriores às práticas escolares.⁸ Nas palavras de Hunter (1996, p.160), a emergência da escolarização de massas “não coincidiu nem com o capitalismo ou com a industrialização, nem com algum dos outros polos da grande dialética”. Pode-se dizer, em termos muito resumidos, que a escolarização de massas surgiu de montagens e combinações, contingentes e feitas às cegas, de práticas físicas e morais, discursivas e não-discursivas que envolveram vários elementos de naturezas muito diversas: arquitetura, distribuições espaciais e temporais, cuidados com o corpo, vigilâncias, interdições, avaliações sistemáticas, etc.

Vê-se, assim, que a escola moderna, funcionando como uma dobradiça entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais, foi o conjunto de máquinas capaz de mais bem executar —mais ampla e profundamente do que o manicômio, a prisão, o quartel, o hospital— aquilo que Hoskin (1990) denominou *nexo entre poder e saber*. Valendo-me de Hoskin, eu sugiro que a escola faz o nexo entre tecnologias de poder e tecnologias do eu e, portanto, é a maquinaria de governamentalização que se coloca simultaneamente a serviço do jogo do pastor e do jogo da cidade.

Um importante corolário que se obtém desse entendimento consiste em que a acusação de fracasso —em atingir os ideais iluministas de democratização, conscientização e liberdade da sociedade—, que paira constantemente sobre a escola, fica meio sem sentido.

Não se trata propriamente de questionar se a escola teve ou não teve sucesso na consecução daqueles ideais. A questão é que, numa perspectiva foucaultiana, esse é um falso problema: o “desempenho” da escola não pode ser cotejado com ideais que se estabeleceram implicadas com ela, como “irmãos” dela. Em outras palavras: escola moderna e ideais iluministas estão historicamente articulados e emaranhados numa mesma episteme, de modo que uma não serve de antídoto para os supostos desvios do outro.⁹ Assim, aqueles ideais não podem servir de padrão de medida —para os alegados fracassos e êxitos da escolarização de massas— simplesmente porque nem tais ideais são anteriores à escola, nem eles são independentes dela e nem mesmo a escola surgiu para resolver a sua não consecução. A escola moderna se constituiu como uma imensa maquinaria cujos princípios proclamados apontaram cada vez mais para os ideais do Iluminismo; e, ao mesmo tempo, como uma imensa maquinaria cujas práticas estiveram sempre mais ou menos ajustadas ao funcionamento do mundo que estava sendo

⁷ Para uma breve revisão sobre a contribuição de Ian Hunter, vide Veiga-Neto (1994).

⁸ Além dos trabalhos citados nesta seção, para uma discussão acerca da “derivação” da Pedagogia a partir das práticas (e não o contrário) vide especialmente Narodowski (1994).

⁹ O paradoxo do *bootstrap* é elucidativo: por mais força que tenha, alguém poderia se suspender no ar puxando pelos cordões dos próprios sapatos?

construído a partir desses ideais. Assim, ao invés de uma contradição, o que existe é uma articulação produtiva entre escola e modernidade.

A questão é que há um preço a pagar por tentar alcançar esses ideais e esse preço está no centro desses próprios ideais. O que é visto como problemas —a sujeição dos corpos e mentes, o disciplinamento, a desigualdade, etc.— faz parte das próprias condições de possibilidade do funcionamento da escola moderna e da fabricação do sujeito moderno. Dito de outra maneira: está no centro da concepção moderna de educação escolarizada não apenas os ideais iluministas, mas também o “preço a pagar” por tentar alcançar esses ideais.¹⁰

Isso não significa, absolutamente, que nada se possa e deva fazer para mudar a escola, para mudar o mundo; ao contrário, parece até crescer entre nós a urgência e a vontade de mudança. Mas se quisermos mesmo mudar as coisas, diminuir os constrangimentos que nos afligem, buscar outras formas de vida, antes de mais nada teremos de ir mais fundo, mais para trás, colocando nas nossas agendas a problematização em torno da gênese histórica daqueles ideais iluministas e o exame dos dispositivos e das práticas —aí incluídas as práticas escolares— que se engendraram para fabricar o mundo que hoje temos e que parece caminhar no sentido inverso daqueles ideais. Voltarei a essa questão no final.

Mas não é meu objetivo, neste texto, ir além da descrição, análise e problematização prometidas no início. De qualquer maneira, não posso deixar de registrar que, no meu entendimento, as alternativas para a escola, que estão se desenhando nas últimas décadas, não parecem muito animadoras. Com isso, posso passar à seção seguinte.

Um mundo em mudança

Ainda que sejam interessantes as muitas discussões que procuram caracterizar o mundo atual —ora como pós-moderno, ora como neomoderno, ora como um mundo moderno que está em crise, etc.—, aqui o que interessa é considerarmos que vivemos num mundo que vem se transformando profunda e rapidamente nas últimas décadas. Entre as principais transformações, costuma-se citar a crescente globalização da economia, o aumento da concentração de renda com o simétrico distanciamento econômico entre o pequeno número de países ricos e o grande número de países pobres, o aparecimento e fortalecimento das mais variadas minorias — étnicas, sexuais, religiosas, culturais, etc.— e o surgimento e expansão do neoliberalismo. Vários autores têm destacado que, sob essas mudanças estão ocorrendo outras modificações mais sutis, mas não menos importantes na medida em que elas até mesmo se configuram como condições de possibilidade para que as primeiras aconteçam, pelo menos da maneira como estão acontecendo.¹¹

Se faço um brevíssimo apanhado sobre essas mudanças é porque, para a discussão que estou aqui desenvolvendo, interessa examinar *como e em que medida* a escola está envolvida com elas. Como já referi, dado que a escola esteve indissociavelmente implicada na fabricação do sujeito moderno e da própria Modernidade, é preciso então examinar como fica e como ficará essa instituição diante dessas transformações. Falar em “diante dessas transformações” talvez nem seja muito apropriado nesse caso, tendo em vista o caráter de imanência que pelo menos até

¹⁰ Trago como um bom exemplo disso, as recomendações que Kant faz em sua *Pedagogia*: “Enviem-se *em primeiro lugar* as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente *sentadas* e a observar *pontualmente* o que se lhes ordena” (Kant, 1962, p.71, grifos meus). Para uma discussão mais desenvolvida sobre essa questão, vide Veiga-Neto (2000b).

¹¹ Para ampliar a discussão sobre essas questões, vide, entre muitos outros: Touraine (1995), Bauman (1992), Jameson (1996), Hutcheon (1991), Friedland & Boden (1994), Connor (1996), Giddens (1991), Vattimo (1988) e Harvey (1996).

aqui a escola manteve com a sociedade. Assim, em termos um tanto sucintos a questão é: qual o futuro da escola? É claro que não se tem uma resposta simples e única para essa pergunta; nem é o caso de propor um exercício de futurologia. Mas, seja como for, não há dúvida de que fazer uma história do nosso presente poderá contribuir para compreendê-lo e, talvez, descobrir alguns pontos de fratura nas muitas práticas que nos aprisionam, para que se possa —eventual e (pelo menos) minimamente— alterá-las.

Numa perspectiva foucaultiana, podemos entrar na questão a partir das modificações que estão ocorrendo no capitalismo. Para entender como isso se engendrou, de uma forma bastante simplificada e esquemática podemos partir da mudança que ocorreu na percepção de que as três principais experiências de governo efetivadas na primeira metade do século XX —a saber, o nazismo, o socialismo de Estado e o Estado de Bem Estar— representavam uma inflação dos aparelhos governamentais destinados à planificação, condução e controle da Economia. Em outras palavras, estava-se governando demais; e isso era visto como irracional porque anti-econômico e retro-alimentativo. Como comentei na seção anterior, foi a partir dessas constatações que o liberalismo desdobrou-se em duas alternativas principais: uma, alemã; a outra, norte-americana.

Em qualquer dos dois casos, percebeu-se também que os mercados consumidores deveriam ser incrementados após a Segunda Guerra Mundial.¹² Mas um simples incremento na produção parecia não ser mais suficiente para aumentar a acumulação capitalista. O que foi se colocando muito claramente foi que não bastava tão somente produzir mais e melhor, mas que era preciso produzir de maneira diferente; o que no caso significava produzir coisas diferentes. Mas como há um limite para a inventividade de novos produtos, descobriu-se logo que era preciso produzir novas e múltiplas versões de velhas coisas. Isso significou, é claro, uma crescente diversificação nas ofertas, à qual teria de corresponder uma diversificação e intensificação nas demandas para que os ciclos de *produção—consumo—lucro* se acelerassem e, como conseqüência, aumentasse a acumulação. Tal aceleração produziu, como efeito, um deslocamento do centro de gravidade (do capitalismo) *da* produção —cujo incremento era o grande objetivo do capitalismo “tradicional”— *para o* produto —cuja circulação dependerá do mercado. É daí que resultou a própria reificação do mercado.

Ainda que essa descrição esteja bastante simplificada, ela me parece suficiente para compreender que essa nova lógica econômica essencializa o mercado, na medida em que atribui a ele “efeitos necessários pelo simples fato de sua presença” (Hindess *apud* Dean, 1999, p.159). Além da essencialização do mercado, um dos elementos imprescindíveis para o funcionamento dessa nova lógica econômica é a existência de demandas principalmente diversificadas, além de intensas. Mas não basta esperar que simplesmente o mercado por si mesmo diversifique e intensifique suas demandas; é preciso que os consumidores —enquanto personagens que corporificam essas demandas— ou já estejam aí receptivos a tudo isso, ou sejam orientados para essas mudanças. No que diz respeito à intensificação, não existe algo de propriamente novo; de fato, há muito tempo o capitalismo já conhecia bastante bem como aumentar —até certos limites, é claro— o consumo e as conseqüentes demandas. E é claro que o desenvolvimento de novas tecnologias de marketing passaram a desempenhar um papel importante em tudo isso. Mas é no que concerne à diversificação que está a novidade. E para se encaixar com essa novidade, é preciso um novo tipo de consumidor.

Todas essas questões devem ser pensadas como situadas num quadro mais amplo que não se limita à economia. Tal quadro compõe-se de arranjos e condições —não necessariamente centradas na economia— que vêm se engendrando na Modernidade e que possibilitaram tanto a

¹² Nunca é demais lembrar o papel que os Estados Unidos desempenharam nesse processo, principalmente em função de sua posição crescentemente hegemônica no mundo.

emergência desse novo capitalismo, quanto o seu avanço. Tais arranjos e condições são muito variados e não guardam —nem entre si, nem com o próprio capitalismo— uma relação linear ou causal. Com isso, eu quero sublinhar que se, nos parágrafos acima, eu entrei na caracterização do mundo atual a partir de uma (simplificada) descrição daquilo que se costuma denominar “capitalismo avançado”, foi simplesmente porque era preciso entrar por algum lugar; isso não significa que eu tenha assumido o primado da economia. Em suma: não se trata de pensar numa superestrutura e numa infraestrutura, nem num primado de qualquer categoria. E mais: foge do âmbito deste texto tentar fazer um inventário (completo...) daqueles arranjos e condições; não me interessa empreender qualquer tentativa de esgotá-los, sistematizá-los, resolvê-los.

No que diz respeito às práticas (discursivas e não-discursivas) que deram sustentação às mudanças que descrevi, das duas alternativas que se apresentavam ao liberalismo na década de quarenta, a versão da Escola de Chicago parece ter sido a que mais fortemente se estabeleceu. De fato, seja mais pela posição hegemônica dos Estados Unidos —o grande vencedor da II Guerra—, ou mais pelo caráter radical da proposta de Chicago, ou mais pela vontade de diversificação dos mercados, ou mais pela orientação dada pelos organismos internacionais de financiamento, —ou seja por tudo isso junto— o que importa aqui é reconhecer que foi a versão norte-americana a que passou a nortear as políticas econômicas dos países do Ocidente (numa primeira fase) e, depois, praticamente de todo o mundo. Resultou, daí, que esse neoliberalismo se estabeleceu como um elogio ao Estado mínimo; isso tem sido entendido como um retrocesso ao liberalismo clássico, com a demissão de qualquer forma de governo sobre a economia, caso em que tudo deveria ser deixado à famosa “mão invisível de Deus”. Mas, numa perspectiva foucaultiana, como demonstrou Gordon (1991), isso é um equívoco, pois o neoliberalismo dá um “adeus a Deus”, na medida em que desnatura as relações sociais e econômicas, ao introduzir a modelagem como um princípio segundo o qual o consumidor não é mais visto como, originalmente, um *Homo œconomicus*, mas é visto como um *Homo manipulabilis*¹³. Isso equivale a dizer que ele não tem em sua natureza (ou não carrega em si) um *a priori* econômico mas, pelo contrário, que ele é alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia —o que, na lógica neoliberal, equivale a dizer simplesmente: no mundo.

É claro que uma boa parte da modelagem pretendida pelo neoliberalismo é feita pela mídia, pelo *marketing*, pela indústria cultural, etc. Mas uma outra parte é deixada ao próprio Estado. Dessa maneira, tornou-se quase uma unanimidade considerar que as relações entre a economia e a sociedade —ou, mais especialmente, as relações entre os consumidores e as ofertas de bens e serviços— devem estar “informadas” também pelo Estado. Quando uso “informar” é porque não se trata nem de “tutelar”, nem de “regular”, nem de “controlar”, mas no máximo de “orientar”, de modo que os consumidores desenvolvam novas necessidades e maiores competências para fazerem as melhores escolhas num mercado cujas ofertas são cada vez mais variadas e cuja variação, por sua vez, é cada vez mais infinitesimal¹⁴. Em outras palavras, o Estado passa a ser pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências.

Assim, numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito —aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia—, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências,

¹³ Essa expressão é minha.

¹⁴ É esse caráter infinitesimal das ofertas que cria a impressão de que, para cada um de nós, existe um produto —seja na forma de bens, seja na forma de serviços— perfeitamente ajustado porque teria sido produzido ou desenvolvido segundo especificações que atenderiam uma demanda que é particular ao pequeno grupo ao qual pertencemos, ou, no limite, uma demanda que é específica a cada um de nós em nossas individualidades.

expertises, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas —principalmente as grandes corporações— têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado.

Assim, o que acontece é a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica. Em termos macroeconômicos —para citar um exemplo—, isso se apresenta com duas faces: *ou* se privatizam as atividades estatais (lucrativas), *ou* se submetem as atividades (não-lucrativas) à lógica empresarial. É por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades “essenciais”, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes). Em suma: o social subordina-se ao econômico (Gordon, 1991; Peters, 1994).

Uma dessas novas táticas —a qual entra como um dos ingredientes mais importantes da lógica neoliberal e que interessa muito na discussão que desenvolvo aqui— é a maximização da liberdade individual. Não importa que se diga que essa maximização só se dá como uma realidade construída discursivamente pois, se ela existe no discurso, ela está no mundo. O que importa, então, é que esses discursos produzem resultados, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas. Ora, isso coincide exatamente com a exacerbação do individualismo que, como mostrou Elias (1994), vem sendo construído na nossa história há centenas de anos. Nesse sentido, a lógica neoliberal guarda uma relação imanente com o extremo fechamento do *Homo clausus* descrito pelo sociólogo, funcionando como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem do “governo da sociedade” —no liberalismo— para o “governo dos sujeitos” —no neoliberalismo.

Mas, agora, não se trata mais daquele sujeito iluminista/moderno, idealizado como indivisível, unitário, centrado e estável, amparador e ao amparo do Estado.¹⁵ Trata-se, agora, de um *sujeito-cliente*, ao qual (se diz que) se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo. Esse sujeito-cliente é entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: a *capacidade de escolher*. Vista como um *a priori* formal, essa capacidade (natural) deveria ser preenchida com um conteúdo (não-natural) que, no caso, vem a ser justamente um objeto produzido pela atividade econômica—seja esse objeto um produto, uma mercadoria, um serviço, etc. E para que cada um possa fazer “livremente” suas escolhas, é preciso que saiba como fazê-las e, para que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha. Nesse quadro, a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições. É isso que Becker (1964) quer dizer, na sua Teoria do Capital Humano, quando argumenta que esse sujeito deve desenvolver, ao máximo, sua capacidade de ser o empresário de si mesmo.

Para que cada um conheça os critérios de escolha e saiba combiná-los para selecionar o que pensa ser melhor ou mais conveniente para si, cada um tem de não só aprender, como

¹⁵ Quando me refiro a “sujeito indivisível, centrado e estável” é preciso atentar para o fato de que o sujeito moderno foi assim *idealizado*, pois “ele não é uma descoberta do Iluminismo mas, sim, uma sua invenção, isso é, uma sua idealização que, a rigor, nunca existiu, nem nunca existirá naqueles termos de uma unidade universal e estável (Veiga-Neto, 2000a).

também ser alvo de uma grande variedade de estímulos, solicitações, apelos, sugestões, etc. Em suma, cada um torna-se um alvo de múltiplas e cambiantes interpelações que o fragmentam e o modificam incessantemente; e isso se dá num cenário que é também cambiante¹⁶. Como argumenta Hall (1997, p.13), “esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

Essas são, por sua vez, as condições de possibilidade para o surgimento e disseminação dos mais variados grupos (muitas vezes chamados de “minorias” e tribos) que se identificam e se aglutinam em torno de temas, preferências, valores e princípios os mais variados possíveis. E, dado que as interpelações a que cada um se submete e os cenários em que está são sempre cambiantes, cada um pode participar, simultaneamente, de diferentes —e, não raras vezes, contraditórios— grupos. É justamente por isso que cada um não tem uma única e estável identidade.

Para a discussão que estou fazendo, é importante lembrar que, frente a esse novo sujeito fragmentado e em contínua mutação, o próprio conceito tradicional de *todo social* fica, digamos, prejudicado na medida em que —sendo tão variáveis os referenciais aos quais cada um se liga a cada nova interpelação— se estabelecem continuamente novas e novas identificações, alianças e cumplicidades das quais resulta uma “variedade de domínios micro-morais ou ‘comunidades’ — famílias, locais de trabalho, escolas, sociedades recreativas, vizinhanças” (Rose, 1996, p.57). Mas entendo que isso não deve ser visto como a morte da sociedade —uma idéia que Baudrillard ajudou a difundir—, mas sim como a perda da ilusão iluminista de que se possa aplicar também à sociedade qualquer totalização, a ponto de pensá-la como um todo. Mesmo as declarações de boa parte da direita, segundo as quais não existe mais “a sociedade”¹⁷, devem ser entendidas como uma manifestação de desinteresse, por parte dessa direita, em continuar se responsabilizando diretamente pela regulação social, em nível muito amplo e geral —em nível nacional, por exemplo—, dado que isso é muito caro e cada vez mais arriscado em termos políticos. Por outro lado, essas declarações revelam o interesse da direita no sentido de que se desenvolvam mecanismos, competências individuais e arranjos entre grupos que permitam uma maior autonomia dos indivíduos em relação a um Estado que não quer mais ser o controlador e o provedor da sociedade. Assim, de certa maneira a proliferação de diferentes instâncias sociais fora da tutela financeira do Estado —como associações, organizações não-governamentais, conselhos comunitários, etc.— têm sido úteis para que os governos se desobriguem, pelo menos em parte, do controle e do custeio sociais.

Não me parece correto atribuir à direita a invenção desse interesse que ela tem em desviar as energias econômicas e políticas (do Estado) da regulação *para o estímulo* à autonomia individual e à associatividade em instâncias não-Estatais. Mais uma vez, o que parece estar acontecendo, nas últimas duas ou três décadas, é o aproveitamento, pela direita, de certas condições muito particulares que tornam possíveis novas práticas de governo. Entre tais condições, considero ser da maior importância a celebração da fragmentação das identidades e a conseqüente proliferação da tribalização pós-moderna. Como vimos, os grupos/minorias/tribos funcionam como matrizes identitárias para os seus componentes. Mas, além disso, eles também

¹⁶ As mudanças de cenário não derivam nem de um suposto motor histórico externo e transcendente, nem estão enraizadas em algum centro político ou econômico dominador do qual irradiem decisões intencionais. É claro que existem tais centros de dominação; mas isso não significa que eles sejam a origem dessas mudanças. O que eles fazem é, antes, se valer da lógica neoliberal que se engendra historicamente, para dar curso à sua vontade de poder.

¹⁷ Quanto a isso, é interessante lembrar a famosa entrevista que Margaret Thatcher deu, em outubro de 1987, para a revista *Women's Own*, declarando “e você sabe: não existe tal coisa como sociedade. Existem homens e mulheres individuais, e existem famílias. E nenhum governo pode fazer algo a não ser através das pessoas, e as pessoas devem, em primeiro lugar, cuidar de si mesmas. É nosso dever cuidar de nós mesmos, e depois cuidar de nosso vizinho” (*apud* Dean, 1999, p.151).

funcionam para promover mudanças sociais à margem do que, na lógica liberal, se costuma chamar de “poderes constituídos” do Estado. Essa *autonomização da sociedade* —para usar a expressão de Donzelot (1984)—, ao invés de ser vista como um afrouxamento ou minimização do Estado, pode ser vista como uma nova tecnologia de governo, na medida em que, para pertencer a um grupo e para torná-lo atuante/efetivo, é preciso que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações segundo modelos apropriados e aprovados pelos demais do grupo. Nas palavras de Burchell (1996, p.29), “isso pode ser descrito como uma nova forma de ‘responsabilização’, que corresponde às novas formas nas quais os governados são encorajados, livre e racionalmente, a se conduzirem a si mesmos”.

Assim como sob a lógica liberal cada um é, ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor, sob a lógica neoliberal há um deslocamento: cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e experto (supostamente sabedor do que lhe convém).

É dessa combinação inextricável entre sujeição e *expertise* que vem a ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais. Essa ilusão não é de natureza propriamente ideológica. Ela não decorre de uma suposta artimanha da lógica neoliberal, mas sim da própria ambivalência que a liberdade assume no neoliberalismo. Como explica Dean (1999), no neoliberalismo a liberdade do sujeito é uma condição para a sua sujeição, pois

o exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsabilmente sua liberdade num sistema de dominação. Sujeição e subjetivação estão uma ao lado da outra. Uma é a condição para a outra. (id., p.165).

Em certas situações, como nas práticas disciplinares que se dão dentro da escola, pode haver uma completa superposição entre sujeição e subjetivação. Isso é tão mais evidente quanto mais saturadas forem essas práticas disciplinares.¹⁸ Em outras ocasiões, como nas práticas de auto-ajuda, sujeição e subjetivação parecerão quase dissociadas, na medida em que os mecanismos de sujeição forem mais tênues e voláteis. As diversas práticas neoliberais que regulam as relações sociais, no capitalismo avançado,

são ‘práticas de liberdade’ no sentido que elas continuamente associam e dissociam sujeição e subjetivação, dominação e fabricação de subjetividades” (id.,ib.). De um lado, elas combinam, consultam, negociam, criam parcerias e até mesmo dão poder para, e ativam formas de agenciamento, liberdade e escolhas de indivíduos, consumidores, profissionais, famílias, grupos e comunidades. De outro lado, elas criam normas, modelos, níveis, indicadores de desempenho, controles de qualidade e os melhores padrões práticos para monitorar, medir e tornar calculável o desempenho dessas várias agências. A posição de “liberdade” nos regimes neoliberais de governo é extremamente ambivalente: ela pode agir como um princípio de crítica filosófica de governo e, ao mesmo tempo, ser um artefato de múltiplas práticas de governo. (id., ib.).

¹⁸ A seguinte passagem do Emílio ilustra a superposição entre sujeição e subjetivação: “Sem dúvida, não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibas o que vai dizer” (Rousseau, 1995, p.114).

Isso tudo aponta para o fato de que a governamentalidade é máxima, no neoliberalismo. As palavras ditas por Foucault (1992, p.292) no início de 1978, em relação à governamentalização do Estado, parecem inteiramente válidas mais de duas décadas depois:

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade.

É nesse ponto que podemos voltar à questão do papel da escola. Como sabemos, não são poucos os teóricos que já anunciam ou lamentam o fim da escola moderna. Outros, mais saudosistas, denunciam a descaracterização dessa instituição, decorrente do que se costuma chamar de decadência dos antigos —e, em alguns casos, fantasiados— “padrões de qualidade” que teriam caracterizado a educação escolarizada até recentemente. Outros, ainda, nos alertam para os ataques que hoje se desferem contra ela. Temos um bom exemplo desse último caso em Silva (1995); esse autor identifica dois focos de onde vêm os ataques à escola: “de um lado, temos o questionamento pós-modernista e pós-estruturalista aos pressupostos modernos da educação pública e institucionalizada” (id., p.245). Do lado do pensamento neoliberal, está a própria crítica moderna à incapacidade de a escola pública ter dado conta dos ideais iluministas, “com o conseqüente deslocamento da educação, da esfera do espaço público para o espaço privado do consumo e da escolha” (id., p.246).

Apesar disso, esse autor mostra-se otimista com relação às possibilidades e à produtividade das críticas pós-modernistas em relação à escola moderna e às teorias educacionais críticas. Ainda que eu concorde com a argumentação desenvolvida por ele para justificar seu otimismo —o que não cabe discutir aqui—, eu entendo que aquilo que está sob o fogo das perspectivas pós-modernas não é, propriamente, a escolarização de massas, não é a escola moderna, mas é aquilo que o Iluminismo proclamou sobre ela, aquilo que a Modernidade inventou que ela deveria ser. Constatar que a escola não atende, não cumpre, o que dela esperam os seus críticos —sejam eles conservadores ou progressistas— não significa que ela esteja falindo ou que já faliu. Tais críticas só têm sentido se nos escorarmos no neoplatonismo e no ideologismo que comentei antes. Ora, é justamente tal escoramento, tal assunção *a priori*, que se deve evitar numa análise foucaultiana.

Meus argumentos irão por outro caminho. Sugiro que reconheçamos que a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e, talvez mais do que isso, sugiro que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo. Nas palavras de Peters (1994, p.223), “a educação pode, de fato, ser a estrela do futuro”.

Antes de argumentar a favor dessa sugestão, lembro que boa parte dos discursos de vários governos (conservadores ou progressistas), bem como os discursos de boa parte do empresariado, não se cansam de proclamar a importância da escolarização. A implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se “empresariar”) a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar a permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola é ainda considerada importante.

Lembro, também, que é preciso estar alerta para o fato de que, talvez mais do que nunca, vivemos num mundo muito heterogêneo, polimórfico e instável (seria preciso lembrar de novo que os ideais modernos de totalidade e igualdade nunca pareceram tão remotos?). Como conseqüência, fica cada vez mais problemático falar-se simplesmente em “escola”; ao invés

disso, é preciso esclarecer de que “tipo de escola” está se falando —*para quem* ela se destina, *quais* objetivos ela quer atender, *como* ela está sendo pensada, *onde* ela está funcionando, etc. Mas não há como desenvolver, aqui, uma “tipologia escolar contemporânea”; nem é disso que se trata neste texto. Assim, vou me limitar a tão somente levantar algumas possibilidades um tanto genéricas, tomando apenas duas alternativas: uma, a *escola pública* —destinada, cada vez mais, a atender apenas os estratos sociais pobres; a outra, a *escola privada* —onde a educação é pensada como uma mercadoria, para “livre” escolha e consumo dos sujeitos-clientes.

Uma pergunta logo se coloca: em termos gerais, quais (seriam) os objetivos da escolarização *na e para a* lógica neoliberal? De certa forma, isso já foi respondido: criar/moldar o sujeito-cliente. Mas essa novidade não implica, necessariamente, a demissão daquele grande objetivo que norteou a escolarização na Modernidade: conforme já referi, a escola foi pensada — e ainda vem funcionando— como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, a maior encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas. Volto à Pedagogia de Kant para lembrar que, para ele, “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (Kant, 1996, p.16).

Mas, se não há (necessariamente) o apagamento da função disciplinadora da escola, é preciso saber o quanto e em que circunstância essa função continua sendo ainda importante. Nesse ponto, valho-me de Bauman (1992); ao comentar Foucault, ele nos diz que o poder disciplinar está agora destinado a controlar aqueles que não estão ao alcance das tecnologias de sedução ao mercado. Isso significa que o mercado —já central, essencializado e reificado no neoliberalismo— poderá funcionar também como um quase-substituto do panoptismo e das outras práticas de disciplinamento e normalização —como o confinamento, o quadriculamento do espaço, o fracionamento do tempo, os currículos segmentados em disciplinas estanques, os exames rotineiros, etc.

Além disso, Bauman nos possibilita ver duas alternativas: de um lado, “aqueles que estão ao alcance da sedução do mercado”; de outro lado, o resto, “os que não estão ao alcance da sedução do mercado”. Ora, dado que para os primeiros têm mais acesso à escola privada, então se pode concluir que é nesse tipo de escola que poderão estar se tornando menos rígidas as práticas de controle; inversamente, nas escolas públicas deverão continuar funcionando com mais intensidade as práticas disciplinares tradicionais.

Ainda que não sejam raros os movimentos a favor de uma “recuperação da disciplina” (tradicional) nas escolas privadas, o que tem sido mais comum é, justamente, o afrouxamento daquelas práticas mais tradicionais e explícitas, e sua substituição por pedagogias psicológicas baseadas “em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam” (Varela, 1995, p.53). É a partir dessa dependência e manipulação que a escola pode orientar os futuros sujeitos-clientes a serem mais competitivos e competentes em suas escolhas de consumo. Além disso, boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar —de que são bons exemplos a meritocracia exacerbada, a formação permanente, o ensino à distância, o controle contínuo— reflete a tendência ao empresariamento das escolas privadas¹⁹, cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo “lá fora”; uma antecipação que é vista como a melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição. Nesse sentido, essas escolas estão ainda implicadas no jogo da cidade.

Mas, ao contrário do que acima foi dito acerca da disciplinaridade nas escolas públicas, também nessas parecem estar se tornando menos rígidas as práticas disciplinares tradicionais

¹⁹ De novo aqui, isso vale para qualquer nível de ensino: elementar, intermediário, superior.

(ainda que boa parte da discursão pedagógica lamente esse abrandamento, ao ver, nele, um sinal de decadência disciplinar da sociedade). O que se pode concluir daí não é que a sociedade esteja mais livre dos mecanismos de controle, mas sim que a escola parece estar menos implicada no estabelecimento precoce e amplo de uma sociedade disciplinar. O adjetivo *disciplinar*, aqui, é da maior importância, pois, ao invés de pensarmos que a escola (pública) está desconectada da sociedade, podemos nos valer de Foucault e de Deleuze (1992) para ver tudo isso como manifestações de uma mudança nas regras do jogo da cidade, uma mudança segundo a qual a sociedade parece estar passando de uma lógica disciplinar para uma lógica de controle.

Em suma, talvez a escola esteja deixando de ser a condição necessária para que se cumpra o primeiro imperativo hipotético da pedagogia kantiana (vide nota 9). Se isso é assim é porque hoje há muitos outros dispositivos de controle social, cada vez mais baratos e mais disseminados: “talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica” (Veiga-Neto, 2000b, p.18). A imagem ideal da sociedade moderna como uma sociedade de cristal, materializada pontualmente no panóptico (Varela, 1996), parece estar se tornando uma realidade. O barateamento dos circuitos fechados de televisão e os potentes e rápidos sistemas de informação e bancos de dados estão possibilitando, por um lado, a ampla disseminação, a contínua presença e a ubiqüidade da visibilidade panóptica, e, por outro lado, o abrandamento das tradicionais tecnologias de confinamento, quadriculamento do espaço e fracionamento do tempo.

Tal entendimento sobre as mudanças que a telemática está trazendo para nós se aproxima daquilo que Deleuze (1992, p.216) disse —e lamentou— sobre as sociedades de controle:

Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. [...] Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional —um outro meio fechado—, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação.

Esse controle contínuo, incessante, difuso, hoje tornado barato e de fácil manuseio —e, em algumas circunstâncias, até mesmo desejável²⁰ por nós— funciona como um agenciamento coletivo cujos resultados, num futuro próximo, podem ser sombrios. Mas ao mesmo tempo, esses novos regimes de dominação abrem espaço para que novos agenciamentos se estabeleçam e que novos dispositivos se combinem para constituírem novas subjetividades que, talvez, funcionem tentando resistir ao próprio controle que serviu de chão para que elas se constituíssem. Falar em novos espaços aponta para um abrandamento do pessimismo de Deleuze.

Em termos muito amplos, ainda é difícil avaliar a extensão dos efeitos macro-econômicos da telemática, especialmente da Internet. No caso do Brasil, é interessante constatar como um economista tradicionalmente ligado às políticas governamentais (Franco, 2000, p.133) prevê a ocorrência do que ele chama de um quarto choque: “tudo parece indicar que vamos na direção de um hipercapitalismo, no qual a instituição central do sistema, o mercado, é reinventada e turbinada pela internet”. Como traços marcantes dessa nova economia

²⁰ Refiro-me especificamente àquelas situações em que, por questões de segurança, aceitamos ou até queremos ser vigiados ou monitorados eletronicamente —seja cada um de nós como indivíduos, seja nosso patrimônio. E, talvez pior: nós mesmos acionamos essa maquinaria sobre os outros, pensando em protegê-los.

hipercapitalista, ele prevê “a competição selvagem e sangrenta, a soberania absoluta do consumidor, a meritocracia mais cruel e a ausência do Estado” (id., ib.)²¹.

Já no lado do jogo do pastor, a importância das novas tecnologias telemáticas —elas mesmas alavancadas no (e alavancadoras do) capitalismo avançado— vai muito além do campo da economia; essas novas tecnologias participam decisivamente na mudança de nossas práticas da vida diária, aí incluídas as práticas escolares. A penetração (no ambiente escolar) da telemática e de outros dispositivos —como as *mass media* e a indústria cultural, por exemplo— tem levado a um revigoramento das pedagogias tecnicistas, cujas implicações nas políticas de subjetivação são diretas e profundas, e parecem atender às demandas da lógica neoliberal. Mas, além de pensarmos no quanto essas tecnologias estão entrando nas escolas para desempenhar papéis didático-pedagógicos, é preciso examinar a questão numa camada menos aparente, para ver quais são as relações que essas práticas mantêm com o currículo, na medida em que, além de estabelecerem um novo regime de dominação, elas estão mudando até mesmo nossas percepções acerca do espaço e do tempo.

No caso do espaço, parece-me promissor, por exemplo, analisar o quanto a arquitetura escolar —principalmente em suas novas configurações associadas a pedagogias ditas construtivistas— ainda é “capaz” de disciplinar, em termos foucaultianos (Rocha, 2000; Veiga-Neto, 2000c). Ou analisar, também, o quanto o uso do computador —como suporte para a escrita e a leitura— está modificando a nossa relação espacial com a escrita linear e, por aí, com o mundo: na medida em que a hipertextualidade, ao mesmo tempo que parece expandir o texto, é capaz de trazer todos os textos para um só ponto, pergunto se, com ela, não é o espaço do mundo que acaba se comprimindo num só ponto. Tem-se bons exemplos dessas questões na trivialização da *hipertextualidade* e na conseqüente nova *topologização* (tridimensional) do texto escrito, ambos processos que estão operando uma revolução no pensamento e nos modos de subjetivação (Lévy, 1996; Veiga-Neto, 1999). Além disso, a *compressão do espaço* (Jameson, 1996) —com a correspondente compressão do tempo, da qual decorre o fenômeno conhecido como *presentificação do futuro*— é fortemente ampliada com o uso generalizado da Internet.

Um dos resultados mais notáveis da compressão espaço-tempo foi a progressiva separação entre *espaço* (amplo e um tanto abstrato) e *lugar* (cenário físico de um acontecimento social), de modo que cada lugar fica acessível e penetrável por lugares distantes. Essa penetração permite que lugares remotos, ausentes, moldem culturalmente uma determinada cena social, fenômeno que Giddens (1991, p.27) denominou *fantasmagoria*: “O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza”. É fácil ver o quanto cada prática cultural —aí incluídas as práticas escolares— está cada vez mais exposta a penetrações fantasmagóricas. Disso resulta que, mais do que se prender e se pautar pela tradição, os sujeitos estão sendo solicitados, cada vez mais, a fazer a tradução daquilo que vem de outros lugares. Essa mudança de acento nos processos de subjetivação —da tradição cultural *para a* tradução cultural— conecta-se com a própria globalização, a qual, além do sentido econômico e geopolítico, nos interessa também no sentido duplamente cultural: seja para que se procure detectar as condições que possibilitam os processos globais —a comunicação à distância e a fantasmagoria, por exemplo—, seja para que se procure avaliar os efeitos da globalização sobre as identidades culturais regionais.

É ainda difícil avaliar as implicações éticas e políticas disso tudo. No caso das novas formas organizativas do trabalho, por exemplo, é um tanto paradoxal que ao mesmo tempo que parece aumentar a solidão do *Homo clausus*, cresce a demanda por sujeitos cuja competência

²¹ Ao referir-se à ausência do Estado, Franco “segue a corrente” na caracterização do neoliberalismo.

mais exigida é saber atuar em tarefas cooperativas. Não há dúvida de que o bom desempenho em atividades distribuídas em rede é um requisito cada vez mais desejável hoje em dia. No caso dos novos regimes de dominação, mais um paradoxo: como já referi, ao mesmo tempo que cada um de nós mais se fecha em si mesmo, mais está acessível ao olhar dos outros —e mais pode ter os outros sob o seu olhar. Tudo isso, de certa maneira, pode funcionar como brechas na aparente solidez do neoliberalismo, de modo a permitir alguma resistência à massificação e ao império do mercado.

Em qualquer desses casos, a escola tem papéis a desempenhar: quanto mais não seja, para preparar sujeitos que sejam capazes de compreender e manejar —ou, pelo menos, sobreviver em...— cenários fantasmagóricos e de constante tensão entre o individual e o cooperativo, entre o local e o global. É certo que não se trata mais daquela instituição pretendida pelos proclamados ideais igualitários e totalizantes do Iluminismo. Mas, com os olhos postos nos interesses da lógica neoliberal, qual outra instituição poderia, a curto prazo, substituir a maquinaria escolar para montar, tão ampla e rapidamente, um tal sujeito-cliente? Por outro lado, com os olhos postos numa vontade de resistência, qual outra instituição poderia ser mobilizada —também tão ampla e rapidamente— para tentar aumentar as fraturas numa lógica contra a qual muitos querem lutar?²²

Essa ambigüidade aponta para várias questões interessantes, entre as quais destacarei apenas duas.

A primeira delas é que não há uma conexão necessária e exclusiva entre, de um lado, o uso de tecnologias da informação e da comunicação, e de outro lado, as pedagogias ditas tecnicistas. Mais do que isso e ao contrário do que proclamam alguns discursos pedagógicos críticos, não há uma conexão necessária entre as novas tecnologias e as posturas conservadoras no campo da educação. Volto ao ponto em que comentei o pessimismo de Deleuze: justamente porque tais tecnologias se constituem como novos agenciamentos, como novos dispositivos de subjetivação, é possível que elas sejam mobilizadas e amplificadas —intencionalmente ou não— para colocar em xeque o próprio neoliberalismo. Para tanto, é preciso que tudo isso seja mais problematizado, mais conhecido nas suas gêneses, mais esmiuçado nos detalhes de suas práticas discursivas e não-discursivas atuais. Entre as muitas perspectivas analíticas possíveis e as muitas maneiras de isso ser feito, a arqueologia e a genealogia me parecem de grande utilidade.

A segunda questão deriva da anterior e coloca-se no limite deste texto. Ela diz respeito ao papel político mais amplo da escola; diz respeito ao “que fazer com ela” daqui para diante. Se quisermos nos aproveitar da escola como instituição promotora de uma crítica e engajada numa resistência para valer, ao neoliberalismo —dado que a escola moderna já é uma estrutura instalada a nível planetário e (ainda...) detém um capital simbólico bastante positivo—, talvez seja preciso abandonar o lamento por ela ainda não ter dado conta dos ideais iluministas. Aqui, não lamentar os declarados insucessos da escolarização não significa resignar-se; também não significa, num outro extremo, adotar uma atitude niilista ou apática, que corresponde a uma política de terra arrasada em relação à escola moderna. É entre esses dois extremos que hoje se movimenta boa parte da crítica educacional e dos movimentos pedagógicos que querem reformar ou recuperar a escola moderna. Como já referi, é nesse espaço que não se situa a crítica que aqui desenvolvo, pois qualquer tentativa de análise e de mudança do *status quo*, numa perspectiva foucaultiana, implica dar as costas àqueles ideais iluministas e, conseqüentemente, não reconhecer as configurações atuais como insucessos. Colocar a questão fora da dicotomia *sucesso—insucesso* poderá deixar espaço para ver outras “saídas” e para fazer da escola um *locus* privilegiado para a resistência, para o exercício de práticas de transgressão dos limites que

²² São possibilidades como essas que parecem animar o apoio que a escolarização, seja ela pública ou privada, tem recebido —ainda que muitas vezes, só na retórica...— por parte tanto da direita, quanto da esquerda.

nos são impostos pela própria episteme moderna. Assim se expressou Foucault (1984, p.343) em relação a uma ética de permanente resistência: “A escolha ético-política que nós temos de fazer diariamente é determinar qual é o principal perigo [...] Não que tudo seja ruim, mas que tudo é perigoso [...] Se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer. Assim, minha posição conduz não para a apatia, mas para um hiper e pessimista ativismo”. Isso significa, por exemplo, que até mesmo as metanarrativas iluministas sobre a emancipação são perigosas. Na medida em que elas obscurecem os custos humanistas representado pelas técnicas de governo e pelos modos de subjetivação (Simons, 1995), elas encobrem o caráter contingente do contato entre o jogo da cidade e o jogo do pastor. Assim, dado que boa parte das pedagogias críticas se organizam como movimentos pela emancipação, é fácil ver o quanto, talvez, elas estejam desfocadas na escolha de seus alvos.

Referências bibliográficas

- BARRET-KRIEGEL, Blandine. Michel Foucault y el Estado de policía. In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault; filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p.186-192.
- BAUMAN, Zygmunt. *Intimatis of Postmodernity*. London: Routledge, 1992.
- BECKER, Gary. *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research, 1964.
- BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas & ROSE, Nikolas (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.19-36.
- CALVINO, Italo. *O caminho de San Giovanni*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do Contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1996.
- DEAN, Mitchell. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. Controle e devir. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992. p.209-218.
- _____. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992. p-219-226.
- DONZELOT, Jacques. *L'invention du social*. Paris: Fayard, 1984.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 1993.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, Michel. On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. In: RABINOW, Paul (ed.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon, 1984.
- _____. *Politics, Philosophy, Culture: interviews and other writings, 1977-1984*. Ed. Lawrence Kritzman. New York: Routledge, 1988.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. Tecnologías del yo. In: _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós América, 1991. p.45-94.
- _____. A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.277-293.
- _____. Nascimento da biopolítica. In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p.87-97.
- FRANCO, Gustavo. Choques de capitalismo. *Veja*, ano33, n.21, ed.1650 (24/mai/2000). São Paulo: Abril, 2000. p.133.
- FRIEDLAND, Roger & BODEN, Deirdre (ed.). *NowHere: Space, Time and Modernity*. Berkeley: University of California Press, 1994.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GORDON, Colin. Introduction. In: BURCHELL, David; GORDON, Colin & MILLER, Peter (ed.). *The Foucault's effect: studies in governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf, 1991. p.1-51.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.
- HOSKIN, Keith. Foucault under examination. The crypto-educationalist unmasked. In: BALL, Stephen J. (ed.). *Foucault and Education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990. p.29-53.
- HUNTER, Ian. *Culture and government: the emergence of Literary Education*. London: McMillan, 1988.
- _____. *Rethinking the school. Subjectivity. Bureaucracy. Criticism*. St. Leonards: Allen Unwin, 1994.
- _____. Assembling the school. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas & ROSE, Nikolas (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.143-166.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KANT, Immanuel. *Réflexion sur l'Éducation*. Paris: Vrin, 1962.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Trinta e Quatro, 1996.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.21-34.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.211-224.
- RANSOM, J. S. *Foucault's discipline: The politics of subjectivity*. Durham and London: Duke University Press, 1997.
- ROCHA, Cristianne Famer. Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. Porto Alegre: PPG-Edu/UFRGS, 2000. *Dissertação de mestrado*.
- ROSE, Nikolas. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas & ROSE, Nikolas (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.37-64.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p.39-62.
- SILVA, Tomaz T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.
- SIMONS, Jon. *Foucault and the political*. London: Routledge, 1995.
- TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo a narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Escola básica na virada do século*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p.37-56.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- _____. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.68-96.
- VATTIMO, Gianni. *The end of Modernity*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1988.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.225-246.
- _____. De Internet, cibercultura e inteligências... *Episteme*, n.9, jul-dez 1999. p.121-126.
- _____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000a. p.37-69.
- _____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et alii. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p.9-20.

_____. Espacios que producen. In: GVIRTZ, S. (org.) *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modods de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2000c. p.195-212.

_____. Governabilidade ou governamentalidade? INTERNET, <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>, sd.

* Texto apresentado e discutido no *Colóquio Foucault*, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, sob a coordenação da Dr^a Vera Portocarrero.

Publicado em:

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

** Alfredo Veiga-Neto é Graduado em História Natural e em Música; Mestre em Genética; Doutor em Educação; Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Professor Convidado Permanente do PPG-Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. alfredoveiganeto@uol.com.br