

DA “CRISE” DA EDUCAÇÃO FORMAL AO FULGOR DOS PROCESSOS DE GOVERNAMENTALIZAÇÃO EDUCACIONAL

Julio Groppa Aquino
Universidade de São Paulo

Resumo

A contemporaneidade tem testemunhado um alargamento progressivo do raio da ação escolar, consubstanciado na multiplicação do rol de incumbências de seus profissionais. As missões atribuídas à escolarização não ocultam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa numa multidimensionalidade de funções reparatórias ou salvacionistas dos usos e costumes dos segmentos populacionais sob sua guarda. Um espírito não menos idealista do que utilitarista parece, assim, sobrepairar as mentalidades pedagógicas, independentemente de suas inclinações ideológicas, teóricas e/ou metodológicas, todas elas atadas a uma *retórica expansionista* da escola contemporânea, na acepção de António Nóvoa. Todavia, um rastro de vulnerabilidade pode ser atestado entre seus efeitos concretos, redundando num misto paradoxal de exuberância de seus propósitos declarados e de labilidade de sua consecução empírica, esta caracterizada, amiúde, pela queixa recorrente de impotência por seus profissionais, assombrados por efeitos desagregadores seja do âmbito propriamente pedagógico, seja no plano do convívio com as novas gerações. Daí a alegação recorrente de “crise” da educação formal. Como processar analiticamente tal paradoxo? Na companhia de alguns pressupostos teóricos foucaultianos, é possível admitir uma tendência de embotamento da função disciplinar clássica em estreito convívio com uma robustez crescente dos processos de governamentalização social – agora não mais restritos ao âmbito escolar, embora dele jamais prescindam – que o projeto educacional moderno, desde sua fundação, nunca cessou de levar a cabo. Daí uma espécie de fulgor governamentalizador imanente às práticas educacionais atuais – sejam elas formais, ou não. Trata-se de uma modalidade de controle social de amplo espectro e em larga escala, baseada na conformação voluntária dos cidadãos a determinados imperativos de teor autogestionário, sempre com vistas à incorporação de modos de vida mais *salutares*, mais *inclusivos*, mais *produtivos* etc. Daí a educação – sobrecodificada doravante em termos de *educabilidade* – não apenas como meio de governo dos cidadãos, mas como um de seus fins precípuos.

Palavras-chave: Expansionismo escola. “Crise” da educação. Processos de governamentalização educacional. Educabilidade dos cidadãos.

A contemporaneidade, é inegável, tem testemunhado um alargamento progressivo do raio da ação escolar, consubstanciado na multiplicação do rol de incumbências de seus profissionais. Embaladas pelo refrão consensual de que se trataria de preparar o alunado, sempre mais e melhor, quer para o exercício ativo da cidadania, quer para o domínio de habilidades e competências específicas, quer ainda para algum tipo de qualificação – seja propedêutica, seja profissional – para o ingresso num mundo em franca complexidade, as missões atribuídas à escolarização não ocultam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa numa multidimensionalidade de funções reparatórias ou salvacionistas dos usos e costumes dos segmentos populacionais sob sua guarda – o que abarcaria indistintamente clientela e agentes escolares.

Se partirmos do pressuposto de que a instituição escolar tem pleiteado, desde seus primórdios, a prerrogativa de uma gama de ações de teor correccional encarregadas de levar adiante uma *modernização civilizadora* da sociedade, deduziremos sem muito esforço sua conversão em polo irradiador de modos de vida mais *salutares*, mais *inclusivos*, mais *produtivos* etc. Um espírito não menos idealista do que utilitarista parece, assim, sobreparar as mentalidades pedagógicas, independentemente, aliás, de suas inclinações ideológicas, teóricas e/ou metodológicas, todas elas atadas, em semelhante medida, a uma *retórica expansionista* da escola contemporânea (NÓVOA, 2009).

Todavia, um rastro de vulnerabilidade pode ser atestado entre seus efeitos concretos, redundando num misto paradoxal de exuberância de seus propósitos declarados e de labilidade de sua consecução empírica, esta caracterizada, amiúde, pela queixa recorrente de impotência por seus profissionais, ilhados na contraoferta de respostas fragmentárias e dissonantes às demandas que se gestam sem cessar no entorno social. Daí a alegação recorrente de “crise” da educação formal.

Assim, quanto mais proliferam novas exigências quanto à intervenção escolar, mais frequente parece ser a alegação de efeitos desagregadores do âmbito propriamente pedagógico, amiúde entrecortado por episódios disruptivos do convívio intergeracional aí em curso: descaso, indolência, animosidade, arrivismo, às vezes atos violentos.

Como processar analiticamente tal paradoxo? Vejamos algumas possibilidades.

A indiferença cresce. Em lugar nenhum o fenômeno é tão visível quanto no ensino, no qual, em alguns anos e com uma velocidade

relâmpago, o prestígio e a autoridade dos professores desapareceram quase completamente. Hoje em dia, a palavra do Mestre deixou de ser sagrada, tornou-se banal e situa-se em pé de igualdade com a palavra da mídia e o ensino se transformou em máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolvido em relação ao saber. (...) A escola se parece menos com uma caserna do que com um deserto (embora a caserna também seja um deserto), onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse (LIPOVETSKY, 2005, p.21).

O cenário educacional contemporâneo é retratado sem retoques por Gilles Lipovetsky. Segundo o filósofo, seria antes necessário situar o presente na esteira de um “deserto paradoxal, sem catástrofe, sem tragédia ou vertigem, que cessou de se identificar com o nada e com a morte” (p.34). A figura do ermo presta-se a materializar a vacuidade ético-política que parece tomar de assalto o cotidiano das diferentes instituições sociais – efeito de um movimento inarredável de esvaziamento das narrativas-mestras que, em épocas anteriores, se não estruturavam a apropriação subjetiva das experiências comuns, ao menos lhes ofereciam contornos razoavelmente precisos. Tal movimento resultará, segundo Lipovetsky, não em angústia ou revolta, mas em desengajamento emocional, desafeição tão somente. Daí seu veredicto: “A escola é um corpo mumificado e os professores compõem um corpo fatigado e incapaz de lhe insuflar vida” (p.22).

Diagnóstico semelhante, mas não de todo coincidente, é oferecido por Zygmunt Bauman (PORCHEDDU, 2009). Em uma entrevista dedicada à educação – tema infrequente em suas reflexões –, o sociólogo polonês posicionará as transformações aí verificadas no conjunto daquelas sob a égide da *modernidade líquida*.

A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um “tempo fixo” e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. Portanto é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender. O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, “a bagagem de conhecimentos” construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? (p.663).

Para Bauman, o que está em jogo é o desinteresse crescente por uma prática social que, durante os séculos precedentes, se postulou sólida e estruturada, donde derivariam alguns embaraços para o trabalho pedagógico atual: em primeiro lugar, a

razão inerente, para as novas gerações, entre a atratividade do conhecimento e sua utilização imediata; segundo, o descrédito daquelas quanto ao legado escolar como representação fiel da ordem imutável da verdade do mundo e suas leis – ordem e verdade que já mais não há.

Se, na modernidade sólida, a crença em um mundo estável e duradouro era a base de toda ação pedagógica, sendo a memorização a faculdade humana mais valorizada e em uso, esta vê-se converter, em tempos líquidos, em fardo, obstáculo, empecilho. “Hoje esse tipo de memória firmemente consolidada demonstra-se em muitos casos potencialmente incapacitante, em muitos outros enganosa e quase sempre inútil” (p.665).

Intrinsecamente oposta à lógica da aplicabilidade futura dos conhecimentos e da estabilidade do mundo que outrora eram apregoadas nos bancos escolares, a *educação líquida* assentar-se-ia não mais na habilidade de memorizar, mas na prontidão a esquecer, logo a atualizar/substituir instantaneamente o que, em dado momento, é ensinado como indispensável; prontidão tida como condição *sine qua non* de adaptabilidade ao mundo contemporâneo e sua volatilidade característica. Daí a formação permanente como *leitmotiv* de existências sempre contingentes, em perpétuo desmanche.

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto (p.673-674).

Gilles Deleuze já o havia detectado antes: “[...] assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (1992, p.221). O presságio deleuziano posiciona o afã da formação continuada como tributário de uma espécie de volúpia normativa que não se farta, decretando aos indivíduos uma sucumbência voluntária a imperativos pedagogizantes e, por conseguinte, um endividamento subjetivo retroalimentador dessa mesma sucumbência; em suma, um regime cognitivo-moral tão contumaz quanto implacável no que diz respeito à naturalização de modos de vida enredados em uma incompletude generativa e, ao mesmo tempo, sufocadora da existência.

Deleuze alerta para um deslocamento do diagrama moderno-disciplinar das sociedades ocidentais proposto inicialmente por Michel Foucault (1979, 1987, 1996). No quadro da analítica deste último, as mutações históricas do *modus operandi* disciplinar revelar-se-ão, mais tarde, donatárias dos processos de governamentalização social, tendo em vista os mecanismos reguladores aí ativados a título de controle das formas e das condições de vida das populações.

No traçado do pensamento foucaultiano, a governamentalidade é definida inicialmente como o conjunto complexo de técnicas de governo em que passa a se apoiar a razão estatal a partir do século XVIII. Trata-se da articulação entre procedimentos técnicos polimorfos e intencionalidades políticas específicas em torno da qual operou o governo dos homens no Ocidente dos últimos séculos, objetivando a supervisão e a maximização calculadas das forças produtivas da sociedade, por intermédio da “permanente e objetiva associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta evidenciadas pelos cidadãos” (Ó, 2009, p.98).

Estamos diante, portanto, de uma guinada política da organização estatal, focada não apenas no assentamento territorial, mas nos problemas populacionais, por meio do investimento na gestão capilarizada das condutas partilhadas pelos viventes em determinadas coordenadas espaço-temporais.

Compreendida genericamente como o quadro ético-político que facultou, a partir do advento da modernidade, a assimilação pela razão estatal de uma gama de ações espraiadas nas mais diversas práticas sociais, a governamentalidade operará com vistas à sedimentação e à difusão de um conjunto de saberes/práticas de teor normalizador segundo duas polaridades complementares: uma individual e analítica (disciplinar), outra populacional e quantitativa (biopolítica). Disciplina e biopolítica estariam, assim, enfeixadas nos processos de governamentalização, visto que, enquanto a primeira individualiza, a segunda totaliza. Daí o pasmo de Foucault com o fato de que

[...] nunca, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa –, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização (1995a, p.236).

Com o fito de arregimentar tanto os mecanismos de manutenção do próprio Estado quanto as múltiplas formas de (auto)governo dos cidadãos, tal investida valer-se-á de uma série de mecanismos de normalização espalhados pelas mais variadas práticas sociais que, a despeito de lhe serem contingentes, serão alçadas à condição de necessidade e suficiência, quiçá universalidade – com destaque para a educação.

O que seriam as práticas educacionais, em quaisquer de suas vertentes, senão uma prova histórica do vigor da governamentalidade em seu aporte tão disciplinar quanto biopolítico, e, sobretudo, no que concerne à irredutibilidade dos processos de subjetivação aí desencadeados?

Deparamos, desse modo, com a razão imanente entre as intervenções de base educativa e o âmbito da governamentalidade, uma vez que elas seriam encarregadas, em sua processualidade cotidiana, de materializar e, ao mesmo tempo, levar adiante uma standardização co-extensiva, porém flexível, das condutas individuais e coletivas, valendo-se, para tanto, de um jogo ininterrupto com a liberdade dos sujeitos. Daí a educação – sobrecodificada em termos de *educabilidade* – não apenas como meio de governo das coisas e pessoas, mas como um de seus fins precípuos.

Se for correta a premissa de que a governamentalidade terá as práticas educacionais menos como um terreno empírico pontual e mais como um dos *modi operandi* privilegiados de governo dos viventes, será também correto concluir que a celeridade e o espalhamento dos atuais processos de pedagogização constituirão uma forma de gestão social tão onipresente quanto onisciente, porque apoiada paradoxalmente no dever impetrado e no direito autoproclamado ao usufruto de uma educabilidade ininterrupta, sem amarras, que a tudo descortina porque a tudo contém. Educação, cidadania e empreendedorismo passam, destarte, a estabelecer uma relação de homologia funcional e de mútua implicação, tendo em vista o fato de que “o *Homo Pedagogicus*, ao mesmo tempo um aprendiz permanente e um cidadão do mundo, é redefinido como um produto da reengenharia de uma educação baseada em resultados” (DEACON; PARKER, 1998, p.138).

Se assim perspectivadas, as práticas educacionais contemporâneas nada parecem apresentar de inocuidade (como supõe Lipovetsky), anacronismo (como diagnostica Bauman), baixa resolutividade, degradação, ou mesmo falácia. Ao contrário. Em que pesem as instabilidades próprias do campo, uma espécie de fulgor governamentalizador pode ser aferido nos fazeres educacionais atuais – sejam eles

formais, ou não, visto que tal programática parece ultrapassar em muito o perímetro escolar, embora dele jamais prescindia.

No caso escolar, mais apropriado seria, então, admitir uma tendência de embotamento da função disciplinar clássica em estreito convívio com uma robustez crescente da função governamentalizadora que a escola moderna, desde sua fundação, nunca cessou de levar a cabo. Em vez, portanto, de anunciar os estertores da escolarização contemporânea, mais fecundo seria compreender seus tantos paradoxos como índices de uma potente frente governamentalizadora aí em ação. Adentremos a questão.

A educação como governo dos viventes

Em determinado momento de sua trajetória de pensamento, Foucault dispara uma questão capaz, por si só, de arrematar a ambição governamentalizadora das práticas educacionais: “Por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar?” (1996, p.119).

Toca-nos reconhecer, de largada, que aquilo que é ensinado nas salas de aula – seja na forma prosaica das operações matemáticas ou das construções linguísticas, seja na modalidade de saberes humanísticos ou artísticos de teor criticista – ultrapassa e, no limite, dispensa a propalada distinção entre as dimensões *conceitual*, *atitudinal* e *procedimental* dos conteúdos escolares, uma vez que estes visariam tão somente dar corpo e vazão a múltiplos comandos de cunho moralizante, transpassando as convenções e os chamamentos pedagógicos de época. Prova disso é o fato de os agentes escolares serem insistentemente convocados a materializarem o papel tido como o mais nobre de todos: de *exemplo* para as novas gerações, subsidiando, assim, a identificação dos mais novos com determinados modos de vida virtuosos, afinados a uma existência *salutar*, *benfazeja* e, sobretudo, *responsável* – o que, ademais, arregimentaria a edificação de um convívio *democrático*, *respeitoso* e *pacífico* tanto nas escolas quanto fora delas. No indivíduo mais pedagogicamente talhado (professor ou aluno, em igual medida) residiria, portanto, o limiar de uma coletividade mais *desenvolvida*, mais *emancipada* e, afinal, mais *humana*, tendo as salas de aula como seu lócus fundador. Eis aí a crença-base do projeto escolar-civilizatório, não obstante suas sucessivas oscilações, deslocamentos e recomposições históricas.

Com efeito, é possível afirmar que a defesa acalorada de modos de vida *positivos* vem reivindicando a aglutinação da variedade de funções e de âmbitos do ensino formal, e, com isso, suplantando a abstração e a fragmentação das narrativas pedagógicas canônicas. Trata-se, em suma, de uma investida unificadora do discurso pedagógico contemporâneo em prol de um projeto comum: o fomento de um (auto)governo diuturno a presidir os gestos cotidianos, convertendo-se em crivo do que pensam, fazem e julgam os educadores quando em confronto com as novas gerações, e também destas em relação àqueles.

Assim sendo, ao horizonte de “certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade” (FOUCAULT, 2004, p.324) a que visam as *técnicas de si* – aquelas que, articuladas às estratégias de dominação sobre os outros, descreveriam o plano operacional da governamentalidade – poder-se-ia, sem titubear, acrescentar a noção de educabilidade.

No espectro da governamentalidade, a escola despontará, então, como um dos espaços privilegiados de criação, de aplicação e de difusão de técnicas pessoais sustentadas por jargões pedagogizantes específicos. Afirma o próprio Foucault que,

[...] primeiro, as técnicas de si não exigem o mesmo aparelho material que a produção de objetos e são, portanto, técnicas freqüentemente invisíveis. Segundo, são freqüentemente ligadas às técnicas de direção dos outros. Por exemplo, se tomamos as instituições educacionais, compreendemos que alguém está governando os outros e ensinando-lhes a governar-se (1995b, p.276).

O exemplo empregado pelo pensador remete ao fato de que as práticas educacionais afiguram-se como ocasião para a consecução de um conjunto de *experiências de si* – na acepção de Jorge Larossa (1994) –, por meio das quais se consagram modalidades *invisíveis* de *direção* da conduta entre e pelos protagonistas escolares; docentes ou discentes, tanto faz. Segundo esse autor espanhol, não se poderia conceber o âmbito pedagógico como espaço neutro ou ilibado de promoção e de desenvolvimento do

autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produtor de formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (p.57).

Autoinspeção, autoproblematização e automonitoramento passam, assim, a figurar como variáveis interdependentes no (auto)governo das populações escolares, via os processos de subjetivação aí sediados. Trata-se, dito de outro modo, do nexos fulcral entre relações de poder e subjetividade, responsável por modos de constituição pessoal intimamente atrelados à ordem. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2000), tal nexos consistiria no efeito combinado entre duas instâncias distintas, mas complementares: “o *jogo da cidade* – totalizador, jogado na população – e o *jogo do pastor* – individualizador, jogado no indivíduo” (p.185).

Poder *pastoral*, um dos conceitos operatórios mais intrigantes de Foucault (2008), consiste numa tecnologia política advinda do Cristianismo e englobada pelo Estado moderno laico. A genialidade estratégica de tal modalidade de gestão dos viventes reside, segundo o pensador, no fato de que, enquanto na racionalidade cristã visava-se conquistar a salvação individual alhures, no mundo secularizado trata-se de assegurá-la na esfera terrena. A ideia de salvação, agora a cargo dos próprios indivíduos, passa a ter uma matriz mundana, recodificada em termos de saúde, seguridade, felicidade pessoal – desde que os cidadãos se disponham a serem qualificados para tal. Educabilidade, mais uma vez.

Almejando cuidar não apenas do coletivo, mas também de cada um de seus integrantes em particular durante toda a extensão de suas vidas, o poder pastoral será exercido pelo Estado a partir do século XVIII por intermédio das instituições sociais que, não obstante suas particularidades, constituirão uma rede pastoral espalhada. Mais especificamente, será por meio do acesso à intimidade das pessoas, via a exploração e o controle de suas almas, que o jogo do pastor ocupar-se-á das consciências dos indivíduos, incitando-os a aderirem aos regimes de verdade em voga.

Na modernidade secularizada, a função pastoral será reapropriada, sobretudo, pelos *experts*, aqueles personagens sociais contemporâneos encarregados, segundo Nikolas Rose (1998), de produzir *topografias morais*, bem como de tutelar seu uso, operando por meio de uma ação à distância sobre as escolhas cotidianas dos cidadãos, estas subscritas às normas científicas, aos valores políticos dominantes e aos padrões de consumo vigentes, não obstante reclamem para si a chancela de neutralidade e de livre-arbítrio. Donde as peculiaridades tornadas desvantagens, eufemismo para disfuncionalidade ou, no limite, inabilidade autogestionária: o filão mercadológico multitudinário dos peritos da conduta.

Trata-se do jogo do pastor – agora transmutado em jogo do *expert* – operando no encaixe das *almas*, regulando cada passo individual e perpetrando regimes do eu tão estereotipados quanto idiossincráticos a sujeitos que se crêem autônomos, ainda que (e porque) ininterruptamente governados. Esclarece Rose:

O governo da alma depende de nos reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *experts* na administração do eu (p.44).

Na esfera educacional, o jogo do *expert* dar-se-á especialmente por meio de um incansável trabalho de inculcação de ideais transcendentais que, repetidos à exaustão, se reduzirão a *slogans* do tipo: *o dever/direito de desenvolver-se; a construção de uma vida melhor; o aprender a aprender* etc. *Slogans* de vocação *emprededorística* que a todos abarcariam, remetendo as existências escolares a um (auto)patrulhamento eterno e, por extensão, a um endividamento mais que voluntário: autoimpingido, autogerido e retroalimentador.

Eis aí o ponto exato em que o jogo do *expert* justapõe-se ao jogo da *cidade*, uma vez que os processos de governamentalização educacional não se restringiriam ao âmbito escolar, embora dele jamais abram mão. Aspirando a um controle social de amplo espectro e em larga escala, tais processos terão como meta a conformação voluntária dos cidadãos a determinados imperativos de teor autogestionário, por meio de uma minuciosa e igualmente progressiva pedagogização dos mínimos gestos pessoais. Uma tática inquebrantável tão ou mais potente do que todos aqueles outros exercícios de poder regionalizados (a saúde, a justiça, a religião, o próprio Estado) que são reconhecidos como constrictivos e em relação aos quais os cidadãos mantêm seja uma atitude de reserva, seja alguma resistência tímida, ainda que intermitente.

E quem haveria de contestar que o *approach* pedagogizante – ou, mais genericamente, educativo – é uma das formas mais suavemente tirânicas de que falava Foucault (2006b)? Quem haveria de negar que ele é acatado de maneira incontestada, atravessando as relações sociais de ponta a ponta, como se se tratasse de um bem indispensável ou a resposta de época mais apropriada a necessidades supostamente inerentes à condição humana?

O fulgor dos processos de governamentalização educacional

Se é certo que a governamentalidade contemporânea terá os processos de pedagogização como seu braço forte (em última instância, um de seus *modi faciendi*), resta-nos-á admitir que o âmbito propriamente pedagógico será alvo privilegiado do jogo do *expert*, sendo os protagonistas escolares – em particular, o professorado – um segmento populacional amplamente visado no que tange à exaltação e à incorporação contínuas de missões de cunho governamentalizador. Trata-se de uma modalidade de governo de comandos brandos, porém ubíquos, posto que sem concorrência, nem contestação; governo de caráter provedor, devocional e redentor, que terá o ideal de (auto)formação como ponto de mira e o próprio profissional como artífice, restando-lhe a condição de um consumidor sempre em prontidão para angariar uma miríade de conhecimentos, que, cumpre lembrar, jamais poderão ser adquiridos por completo, já que em profusão e em deslocamento constantes.

Mediante nosso percurso analítico, é possível concluir que estaríamos diante de uma espécie de saturação pedagogizante do campo escolar atual, redundando naquilo que poderia ser sintetizado como uma acirrada *pedagogização do pedagógico*, sempre com vistas à naturalização de um tipo de (auto)governo flexível, porém obstinado, das condutas dos e pelos próprios profissionais, por meio da replicação de um sem-número de palavras de ordem espargidas por todo canto e ponto; palavras de ordem afiliadas aos padrões normativos apregoados pela *expertise* técnico-científico-pedagógica, numa chave tão aconselhadora quanto prescritiva, tão emancipatória quanto doutrinária, tão pastoral quando policialesca.

Daí que, ou alheios à prerrogativa de uma apropriação ativa de sua própria profissionalidade, os agentes educacionais findariam por sucumbir ao esquadrinhamento pedagogizante de seu *métier*, restando-lhes alguns efeitos deveras perturbadores, dentre eles: a tutela discursiva e a adulação aos comandos normativos/morais oferecidos pelos *experts*; a convicção de que o equacionamento de seus embaraços profissionais residiria numa autossuficiência subjetiva fleumática; o entorpecimento de sua capacidade de pensar, bem como a diluição de sua independência de agir; por fim, a despotencialização dos gestos possíveis em favor de intenções esotéricas, resultando em impostura ética e, por extensão, em banalização política dos modos e condições da vida aí presente.

Desta feita, torna-se imprescindível perspectivar os processos de pedagogização dos modos de vida – seja no quadrante escolar, seja no exterior dele – como um efeito inelutável, na atualidade, dos modos de exercer o poder, este que, segundo Foucault, “[...] vai tão longe, penetra tão profundamente, é veiculado por uma rede capilar tão cerrada, que você se pergunta onde ele não existiria” (2006a, p.95).

Referências Bibliográficas

- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.138-153.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- . Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006a, p.67-100.
- . Introdução à vida não-fascista. **Comunicação & Política**, v.24, n.2, p.229-233, 2006b.
- . Tecnologias de si. **Verve**, n.6, p.321-360, 2004.
- . **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- . O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p.231-249.
- . Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p.253-278.
- . **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- . **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri: Manole, 2005.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, maio/ago. 2009.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p.661-684, maio/ago. 2009.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p.30-45.

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