

APRENDIZAGEM 24/7: A NOVA LINGUAGEM EDUCACIONAL DO NEOLIBERALISMO

24/7 LEARNING: THE NEW EDUCATIONAL LANGUAGE OF NEOLIBERALISM

Pablo Severiano Benevides¹
Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento²
Túlio Kércio Arruda Prestes³

resumo

Este artigo analisa as transformações na educação a partir da racionalidade neoliberal. Para tanto, forjará pontos de interlocução entre os trabalhos desenvolvidos por Noguera-Ramírez (2011), que tematiza o Homo discentis como a figura antropológica desenvolvida na Modernidade, na compreensão de sujeito como um ser que tende a aprender de forma constante e ininterrupta; e o arsenal teórico-metodológico de Michel Foucault (2008), que tematiza outra figura antropológica, o Homo oeconomicus, como grade de inteligibilidade do tecido social. Nessa interlocução, atentará para a pulverização de uma linguagem da aprendizagem como um dos principais vetores da racionalidade neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; neoliberalismo; empreendedorismo; educação

1 Professor Adjunto do Departamento de Fundamento da Educação – FACED/UFC. E-mail: pabloseverianobenevides@hotmail.com.

2 Doutorando em Psicologia - Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFC. E-mail: paulo_henri2@hotmail.com.

3 Doutorando em Psicologia - Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFC. E-mail: kercioprestes@gmail.com.

abstract

This article analyzes the transformations in education from the neoliberal rationality. In order to do so, he will forge interlocution points between the works developed by Noguera-Ramírez (2011), which thematizes Homo discentis as the anthropological figure developed in Modernity, in the understanding of the subject as a being that tends to learn in a constant and uninterrupted way; and the theoretical-methodological arsenal of Michel Foucault (2008), which thematizes another anthropological figure, Homo oeconomicus, as a grid of intelligibility of the social fabric. In this interlocution, it will attempt to pulverize a language of learning as one of the main vectors of neoliberal rationality.

KEYWORDS: learning; neoliberalism; entrepreneurship; education

O presente artigo objetiva analisar as transformações no campo da educação a partir do funcionamento de uma racionalidade neoliberal, dando ênfase para o entendimento dessa racionalidade no que diz respeito ao gerenciamento das políticas sociais e, em especial, das políticas de educação. Optou-se por seguir tal caminho por se entender que esta racionalidade se constitui como solo frutífero para analisar algumas transformações vivenciadas no campo da educação e, em particular, a vetorização de uma discursividade que aloca a aprendizagem como uma tarefa constante para a vida do sujeito contemporâneo – o que será trabalhado aqui como uma aprendizagem 24/7 (24 horas por dia, 7 dias por semana), à imagem e semelhança da utopia mercadológica consubstanciada na prestação de serviços ininterrupta. Para construir tal interlocução, o texto tomará a seguinte estrutura: primeiro, será feita uma análise conceitual, a partir, principalmente, do curso “Nascimento da biopolítica”, proferido por Michel Foucault em 1979, a fim de demarcar as principais diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo. Tal demarcação será um dos pontos principais que permitem o entendimento do neoliberalismo como uma racionalidade que produz agenciamentos e formas de subjetivação que são codificadas, de ponta a ponta, por uma análise economista que ultrapassa os usuais objetos e campos de aplicação próprios ao saber econômico – modificando, assim, uma série de compreensões próprias ao campo da educação. Em segundo lugar, a partir do entendimento dessas diferenciações, serão apontadas as condições de possibilidade que permitem a emergência de um Homo discentis, esse sujeito antropológico que aprende de forma ininterrupta, em sua atualização no interior da racionalidade neoliberal. Por fim, no terceiro e último tópico, serão feitas algumas considerações e problematizações acerca da incorporação da figura no Homo discentis na racionalidade neoliberal, tomando como materialidade algumas análises das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) – o que será feito de modo a atentar para os principais efeitos e transformações no campo da educação que

passam a ser veiculados, principalmente por uma linguagem da aprendizagem (Biesta, 2013). Com isto, abre-se espaço para uma compreensão da educação não enquanto um direito, mas sim como um serviço regido pelas mesmas regras de mercado que outro serviço qualquer.

1. características da racionalidade neoliberal

Como dito anteriormente, o entendimento da política neoliberal será apontado aqui, como o próprio nome sugere, como uma racionalidade. Isso implica em pensar tal categoria para além de uma análise de economia política, para além de uma concepção estritamente econômica. Sendo mais específico, a análise da racionalidade neoliberal é entendida de modo diametralmente oposto a uma análise que tematiza o neoliberalismo como uma mera reconfiguração do Liberalismo econômico. O neoliberalismo não deve ser tematizado com uma nova roupagem do liberalismo, ou como um “liberalismo piorado”, mas deve ser problematizado também em seus efeitos de subjetivação e em seus deslocamentos no entendimento do que constitui o tecido social e suas formas de gerenciamento. Um dos aspectos principais que permitem a demarcação dessa diferença diz respeito ao modo como uma política social é pensada em cada uma dessas racionalidades de governo da vida e das condutas.

Não adentrando diretamente em uma análise econômica no modo como essas racionalidades – a liberal e a neoliberal – funcionam de maneira geral, atentaremos, de modo mais específico, para as suas diferenças no que dizem respeito às chamadas políticas sociais, visto que é no interior dessas políticas que as mudanças no campo da educação podem ser mais perceptíveis. Além disso, a atenção para essas mudanças nas políticas sociais, tomando a particularidade da educação, é também um modo de perceber o processo de erosão do estado de bem-estar social como algo fabricado no interior de uma racionalidade e não somente como algo direcionado por instâncias governamentais institucionalizadas pelas decisões, por exemplo, de um Congresso ou Senado.

Para tanto, retomando as análises de Foucault (2008), o mesmo vai especificar que uma das principais diferenças entre uma forma de funcionamento liberal e uma neoliberal diz respeito à eleição de quais os limites e possibilidades de intervenção de cada uma dessas modalidades.

O problema, em linhas gerais, do liberalismo do século XVIII- início do século XIX, era, como vocês sabem, demarcar as ações que deviam ser executadas e as ações que não deviam ser executadas, entre as áreas que não deviam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas em que não se podia intervir. Era essa a demarcação da *agenda/non agenda*. Posição ingênua aos olhos dos neoliberais, cujo problema não é saber se há coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. *O problema é saber como mexer* (p.184 – grifo nossos).

Assim, pode-se perceber que uma das primeiras mudanças operadas por uma racionalidade neoliberal é uma não-limitação como princípio regulador. Não existem mais fronteiras a serem

respeitadas. O campo de intervenção, dentro de uma lógica neoliberal, passa a ser ilimitado. Além disso, nessa mesma lógica, há também a adoção de um *estilo* como princípio regulador. Não se trata mais de identificar “qual lugar” pode ou não sofrer intervenção, mas sim, como se dará a intervenção. O princípio regulador na política neoliberal se desloca do que seria permitido/não permitido, para uma possibilidade de ação ilimitada e permanente. Seu foco de atuação será dado justamente no *modo* de como intervir em novos campos. A atuação se dá na viabilidade de possibilidades. Assim, o neoliberalismo necessita operar uma série de transformações no liberalismo clássico. Isso também se diferencia de uma concepção de que um Estado caracterizado por uma lógica neoliberal deve intervir ou intervém o mínimo possível, como se houvesse uma equivalência entre *Estado mínimo* e *intervenção mínima*. Portanto, a lógica do Estado mínimo, correlacionado pela erosão de uma política de estado de bem-estar social, não implica em pensar a não intervenção do Estado. Do mesmo modo, é o que podemos pensar no que diz respeito ao campo educacional: “[...] não se trata do afastamento do Estado em relação à oferta desse direito social, mas sim de uma nova configuração em relação às demandas do setor empresarial para a educação pública” (SILVA, 2018, p.1621).

A racionalidade neoliberal tem na não-intervenção não o seu princípio, mas o oposto de seu princípio. Ou seja, a intervenção do Estado passa a ser ainda mais intensificada, mas mediante uma mudança substancial no estilo dessa intervenção, pois, na nova lógica de funcionamento, há uma permissão para atingir campos que outrora não eram possíveis de serem atingidos como campos de inteligibilidade econômica. Desse modo, de acordo com Dardot e Laval (2016, p.16) é necessário entender que o neoliberalismo:

[...] não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que *a forma de nossa existência*, isto é a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e como nós mesmos. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas [...]. Tudo isso são dimensões complementares da *nova razão do mundo*. Devemos entender, por isso, que essa *razão é global*, nos dois sentidos do tempo: é ‘mundial’, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo; e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a ‘fazer o mundo’ pode seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma ‘razão-mundo’ (grifos do autor).

Assim, a grande questão colocada por uma racionalidade neoliberal será saber como esses campos outrora não econômicos podem ser tematizados pelo viés econômico. O foco será dado para qual estratégia será utilizada para que isso seja possível, quais mecanismos e deslocamentos serão necessários. Com efeito, isso se constitui como algo bastante distinto de uma concepção que diria “nesse campo eu não posso intervir”, como faria uma lógica liberal.

Para entender melhor esse processo, deve-se levar em consideração uma característica central do neoliberalismo, que diz respeito à função do mercado nas estratégias de governo: “[...] de fato, não se deve esquecer o princípio de que o mercado é um regulador econômico e social geral, o que não quer dizer, entretanto, que ele é um dado natural e que pode ser encontrado na base da sociedade” (FOUCAULT, 2008, p.192).

Nesse caso, a noção de governo também passa a ser compreendida pela lógica do mercado. Não é o governo que vai regular o mercado. O mercado é que vai regular o governo. A economia entra em jogo nesse processo justamente por se admitir uma relação de imanência entre a economia e as práticas de governo, admitindo-se, inclusive, a pluralidade dessa relação, permitindo que vários setores da sociedade sejam “lidos” pelo viés econômico. Isso implica, pois, numa mudança de foco das práticas de governo, visto que o mercado é que será tomado como regulador econômico e social geral:

Será preciso agir sobre dados que não são diretamente dados econômicos, mas são dados condicionantes para uma eventual economia de mercado. Será preciso agir sobre o que, portanto? Não sobre os preços, não sobre determinado setor, assegurando apoio a esse setor pouco rentável [como faria uma intervenção ao nível do liberalismo político] – tudo isso são intervenções ruins. As boas intervenções vão agir sobre o que? Pois bem, sobre a moldura (FOUCAULT, 2008, p.192-193).

E essa moldura que guiaria as práticas de governo consistiria justamente nas condições de possibilidade de existência do mercado, visto ser ele não mais considerado um dado natural e inevitável. Mas esses dados que não seriam diretamente econômicos e que não tocariam diretamente nos mecanismos específicos do mercado passam a ser o grande alvo de interesse da ação política governamental, justamente por se entender que esses dados interferem na composição da referida moldura e darão forma aos aspectos diretamente econômicos. Como correlativo a isto, uma série de fenômenos outrora tidos como não-econômicos caem na rede da análise econômica e são, por isso, decodificados como fenômenos econômicos, como fenômenos inteligíveis em termos de *alocação ótima de recursos raros para fins alternativos*.

É até curioso pensar a palavra “moldura” como a terminologia empregada para definir tal princípio reflexivo da prática de governo. Uma moldura é, como o nome sugere, algo que molda, que centraliza, que opera um recorte, dispõe os limites, enquadra, mas, sobretudo, dá uma determinada forma a uma imagem. Ao mesmo tempo, talvez, não exista termo mais fidedigno para designar para onde as “boas intervenções” deveriam ser direcionadas nessa instância reflexiva. Assim, a constituição da moldura é composta justamente pelos elementos que irão ou não permitir a existência do mercado, bem como interferir, mesmo que indiretamente, na forma de funcionamento desse mercado. Portanto, as nomeadas “boas intervenções”, nessa instância reflexiva, não poderiam agir, senão, sobre a moldura.

Em suma: tal racionalidade não pergunta pela permissão ou não permissão, por parte do

Estado, para sancionar o funcionamento de um livre mercado; diferentemente, o que está em jogo é compreender o próprio Estado como já inserido na lógica do mercado. Mas o que isso implica? Implica que as perguntas feitas pelos neoliberais no que dizem respeito aos princípios reguladores do governo irão, pois, instaurar um outro tipo de percepção no que diz respeito à função da economia na relação com a vida dos indivíduos da população: “[...] dado que o processo de regulação econômico-político é e não pode ser senão o mercado, como modificar essas bases materiais, culturais, técnicas, jurídicas que estão dadas [...]? Como modificar esses dados, como modificar essa moldura para que a economia de mercado intervenha? (FOUCAULT, 2008, p.193-194).

O efeito desse novo princípio reflexivo de regulação é extremamente amplo e complexo: estreita-se o nível de intervenção governamental em alguns aspectos – a função mantenedora do Estado em setores como saúde e educação, por exemplo –, mas, curiosamente, adentra-se maciçamente em outros territórios que outrora não adentrava. Assim, a atenção e as intervenções das práticas de governo se darão somente ao nível da moldura, mas, ao mesmo tempo, é essa mesma “limitação” ao nível da moldura que permite que haja interferência em componentes outros que não somente os diretamente ligados aos estratos usualmente tidos como econômicos. Assim, essa grade análise economista, em sua transversalidade e permeabilidade, codifica como “econômico” uma extensa gama de práticas que se espalham por todo o tecido social – qualquer segmento, então, está sob a potencialidade de ser lido a partir de uma linguagem econômica. Esses estratos econômicos passam a compor os fios de todo o tecido social:

[...] tanto a intervenção governamental deve ser discreta no nível dos processos econômicos propriamente ditos, como, ao contrário, deve ser maciça quando se trata desse conjunto de dados técnicos, jurídicos, demográficos, digamos, *grosso modo*, sociais, que vão se tornar cada vez mais o objetivo da intervenção governamental (FOUCAULT, 2008, p.194).

Nesse caso, essa ordem do mercado será também uma ordem da concorrência, e seus efeitos são bastante precisos na configuração de uma política social, modificando radicalmente sua forma de funcionamento, se pensarmos o funcionamento dessa política a partir de sua elaboração inicial pela racionalidade liberal. E é no enfoque dessas modificações que será possível perceber as correlativas transformações instauradas pela concepção de educação e sua articulação ao *Homo discentis* no interior da racionalidade neoliberal. Mas, antes de adentrarmos no modo como esses princípios da concorrência passam a ser configurados como aspectos relevantes das concepções educacionais/pedagógicas, é importante demarcarmos melhor aquilo que constitui propriamente uma política social, para, assim, entendermos as especificidades e os motivos das transformações sofridas pelo campo da educação.

1.1. As mudanças no princípio de regulação de uma política social

Uma política social poderia ser descrita, grosso modo, como uma instância reflexiva que tende a pensar e operacionalizar prognósticos, mesmo que tímidos, discretos e vagarosos, de democratização de acesso aos bens de consumo e serviços para a população. De um modo geral, é uma política que tentará lançar foco para as condições de acesso da população a determinados serviços e garantir condições mínimas ou razoáveis de existência à população, mesmo entendendo que tais condições são atribuídas de modo arbitrário e se constituem de modo heterogêneo, de acordo com a sua variável geopolítica.

Foucault (2008), ao tentar descrever as características de uma política social inserida numa economia de bem-estar, aponta que um dos pontos nodais desse princípio reflexivo é sua admissão de que “[...] quanto maior o crescimento, mais a política social, de certo modo em recompensa e em compensação, deve ser ativa, intensa [e] generosa” (p. 195). Ou seja, trata-se de uma política compensatória, mas diretamente proporcional ao crescimento econômico: quanto maior o crescimento econômico, maior deverá ser o estado de bem-estar e mais abrangentes deverão ser as políticas sociais. É possível arriscar a dizer também que a política social, quando pensada por uma lógica liberal, assume com finalidade a perspectiva da igualdade entre os indivíduos, visto ser esse objetivo – controverso, é válido salientar – da equiparação e recompensa das políticas sociais

Entretanto, para lógica neoliberal em que é operado um deslocamento de ênfase da noção (reguladora e utópica) de “igualdade de oportunidades” para o princípio (prático e operacional) da “concorrência”, esse objetivo da igualdade será questionado e remodelado. Isto explica, pois, o caráter embaraçoso e o estatuto ambíguo de uma “política social” no âmago do neoliberalismo. Foucault (2008) aponta as argumentações assumidas pela racionalidade neoliberal que contrapõe, com certa virulência, esses princípios de uma política social guiada por princípios mínimos de reparação.

[...] uma política social, para se integrar realmente a uma política econômica e não ser destrutiva em relação a essa política econômica, não lhe pode servir de contrapeso e não deve ser definida como o que compensará os efeitos dos processos econômicos. [...] uma política social que tivesse por objeto principal a igualização, ainda que relativa, que adotasse como tema central a repartição, ainda que relativa, essa política seria necessariamente antieconômica. [...] Logo, nada de igualização, e, por conseguinte, de modo mais preciso, nada de transferência de renda de uns para os outros. [...] como vêm, caráter muito limitado das transferências sociais (p.195-196).

Não é necessário ir muito longe para analisar os efeitos do funcionamento dessa lógica neoliberal no que diz respeito ao entendimento e gerenciamento das políticas sociais. O Brasil, por exemplo, está incluído entre as maiores potências econômicas mundiais. Isso não significa, entretanto, que essa economia garante um estado de bem-estar social aos indivíduos, visto

que as disparidades econômicas, a concentração de renda, os contratos sociais e a miséria de massa compõem o cenário cotidiano do nosso país de modo bastante nítido e devastador. E, mesmo ainda sendo uma grande potência econômica, isso não impediu seu retorno recente ao que se convencionou chamar “mapa da fome mundial” (COSTA, 2017).

O princípio regulador do crescimento econômico, no interior da racionalidade neoliberal, não está comprometido com a redução das desigualdades sociais. Ao contrário, as desigualdades sociais são intensificadas e até valorizadas em prol da efetivação dessa lógica concorrencial.

[...] o instrumento dessa política social, se é que podemos chamar isso de política social, não será a socialização do consumo e da renda. Só pode ser, ao contrário, uma *privatização*, isto é, não se vai pedir à sociedade inteira para garantir os indivíduos contra os riscos, sejam os riscos individuais do tipo doença ou acidente, sejam os riscos coletivos, como os danos materiais, por exemplo; não se vai pedir à sociedade para garantir os indivíduos contra esses riscos. Vai-se pedir à sociedade, ou antes, à economia, simplesmente para fazer que todo indivíduo tenha rendimentos suficientemente elevados de modo que se possa, seja diretamente e a título individual, seja pela intermediação coletiva das sociedades de ajuda mútua, *se garantir por si mesmo contra os riscos que existem*, ou também contra os riscos da existência, ou também contra essa fatalidade da existência que são a velhice e a morte, a partir do que constitui sua própria reserva privada (FOUCAULT, 2008, p.197, grifos nossos).

Assim, mais uma vez é notório como essa racionalidade vai se constituir não como um governo econômico, mas um governo que tem a economia como princípio regulador, atualizando de ponta a ponta a lógica da concorrência. Isso modifica o teor de suas intervenções, mas não implica em dizer que se trata de um governo que governa menos, que diminui seu campo de atuação, que intervém o mínimo possível no tecido social, mas, justamente, o oposto:

[...] o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. [...] Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem que intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto de sua espessura social, possam ter o papel de reguladores. [...] o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um *governo de sociedade* (FOUCAULT, 2008, p.199).

Foucault, (2008) ainda aponta que essa reatualização do princípio concorrencial não implica no retorno aos princípios que guiavam o mercantilismo, por exemplo, em sua atenção à mercadoria e às questões sobre possível estipulação dos valores de troca a serem estabelecidos nas práticas de consumo nas transações comerciais. Para o autor, tal reatualização opera um importante deslocamento: ela engendra uma figura antropológica própria ao funcionamento da lógica neoliberal, o *Homo economicus* – “O *homo economicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da *empresa e da produção*” (p.201, grifos meus).

Assim, a intervenção governamental neoliberal, focada em anular os eventuais *efeitos anticoncorrenciais* do meio social, faz-se diferente de uma intervenção que visa minimizar os efeitos antissociais, que seriam próprios às desigualdades sociais, como a fome, a miséria e o pauperismo. Nessa nova “política social” não há nenhuma intenção em minar tais desigualdades, e, quando muito, a intervenção se dá na facilitação para que os mecanismos de concorrência continuem a existir quando as desigualdades, em casos extremos e somente em casos extremos, possam vir a obstacularizar os princípios da concorrência. Nessa racionalidade, economia não está a “serviço” da sociedade, mas a sociedade está regulada pelos princípios econômicos.

Além disso, a intervenção se dá também na liberação de “fichas” para que o indivíduo consiga jogar, mesmo que minimamente e timidamente, o jogo da concorrência – isso se aplica àqueles que não conseguem possuir tais fichas de modo individual e independente, através de seus próprios recursos e esforços. A intervenção se dá também na viabilidade e manutenção constante desse jogo, com o imperativo de que sempre se deva jogar. E poesia utilizada como epígrafe do livro *O novo espírito do Capitalismo* parece ser um excelente exemplo do funcionamento desse imperativo.

Já conhecemos, já tocamos um mundo (quando crianças, dele participamos) em que todo aquele que se confinasse na pobreza estava pelo menos garantido na pobreza. Era uma espécie de contrato tácito entre o homem e o destino, contrato que o destino nunca deixara de honrar antes da inauguração dos tempos modernos. Estava acertado que quem se entregasse à fantasia e ao arbitrário, quem criasse um jogo ou quisesse escapar à pobreza arriscaria tudo. Jogando, podia perder. Mas quem não jogasse não poderia perder. Ninguém podia desconfiar que chegaria um tempo, já iminente, precisamente o tempo moderno, no qual quem não jogasse perderia sempre e com mais certeza do que quem jogasse (PEGUY, s/d apud BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.18).

E nessa lógica do jogo, a instância governamental deve funcionar, no máximo, como árbitro do jogo, mas nunca incidir diretamente sobre as condições de disparidades e desigualdades sociais dos sujeitos jogantes (FOUCAULT, 2008). Quando muito, a intervenção dessa política social se dá também numa atenuação dos efeitos da miséria e pobreza ocasionadas pelo jogo da concorrência, mas nunca interferir nas causas dessa miséria e pobreza. Inclusive, algumas dessas desigualdades são lidas e tematizadas como sendo benéficas à manutenção e estímulo da concorrência, como *justas desigualdades*.

Através dessa incitação ao funcionamento constante e capilarizado dos mecanismos concorrenciais, temos a incorporação do *modelo da empresa* como *modus operandi* e grade de inteligibilidade da vida do indivíduo e da sociedade, embutindo com isso um processo de individualização em que a própria conduta do indivíduo passa a ser percebida como uma

empresa, uma microempresa, que deve se moldar e tentar se adaptar e se flexibilizar ao máximo às mudanças da sociedade como forma de sobrevivência e permanência no jogo concorrência.

Com isso, percebe-se também a mudança das referências não só de compreensão da sociedade, mas também do indivíduo, que não tem mais grandes referências filosóficas e/ou humanistas para se basear/seguir, mas apenas a noção instrumental utilitária de adaptação.

O radicalismo da subjetividade, que nos força a ser responsáveis por nós mesmos quando somos apenas crianças de nossas próprias obras, é produzido pela perda crescente das referências absolutas. A concorrência é uma das formas sociais que assume a resposta a esse problema quando o outro só funciona como ponto de comparação e diferenciação, no qual é apenas o padrão de medida à semelhança dos mecanismos em ação na competição [...]. Além disso, já que a concorrência tente a ser pensada como uma competição, ela torna aceitável a ideia de que ela produz justas desigualdades. E ela *torna-se uma demonstração do possível para todos* (EHRENBERG, 2010, p.74).

Esse outro a ser medido apenas como parâmetro de comparação é o que também permite que a própria vida seja entendida como algo que pode ser gerenciado e administrado. E é o próprio sujeito, em meio a esse cenário de privatização do espaço público e reconfiguração das políticas sociais, que deve se perceber como um *sujeito gerente, empresário de si mesmo, empresário da sua vida* (GADELHA, 2009a; 2009b).

Com efeito, a essa vida, gerenciada pelo sujeito empresário de si mesmo, deve ser dada uma atenção meticulosa para que seja possível melhor calcular e injetar os *investimentos* necessários, a fim de que sua vida, ou melhor, a "empresa", sobreviva aos mecanismos de concorrência e consiga se adaptar às novas demandas impostas pelo mercado.

[Trata-se] de constituir uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma empresa, porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual senão uma empresa? [...] Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as "formas empresa" que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas de tipo de Estado. É essa multiplicação da forma "empresa" no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal (FOUCAULT, 2008, p.203).

Não seria errado, então, para essa lógica, pensar que uma possível "falência" da empresa seria ocasionada por uma má gerência e administração desse empresário. Aqui não cabe pensar nos contrastes, nas disparidades e desigualdades sociais que interferem, ampliam ou limitam as oportunidades de um sujeito para um possível "sucesso". O que se coloca, logo, é o funcionamento de um discurso meritocrático, pois há o enaltecimento de um sujeito que toma a si mesmo como referência, um sujeito que deve ser adaptável, um sujeito da co-participação, um sujeito que terá a forma empresa como forma de vida, não mais vinculado a qualquer

referencial ético-filosófico, mas tão somente às exigências de eficácia, eficiência, proatividade, produtividade, dentre outros:

[...] mais do que condições externas ou assuntos econômicos e situacionais do meio, a consecução do sucesso depende de disposições internas, da consciência de si e da aceitação de forças que existem para além de nós mesmos, e que governam nosso futuro. Há uma responsabilização do eu que funciona desmanchando a responsabilidade do Estado e do mercado na situação desigual das pessoas. O fracasso nada tem a ver com a acumulação e a exploração econômica, mas com impossibilidade de cada um se controlar e conseguir se encaminhar na direção correta para atingir o sucesso (MARÍN-DÍAZ, 2015, p.72).

Ou seja, o que emerge é toda uma narrativa que coloca numa posição lateral questões ligadas aos aspectos macropolíticos e passa a enaltecer o campo privado e íntimo do sujeito. Tal enaltecimento da figura do empreendedor não se faz, portanto, de modo natural; ele está, antes, está atrelado ao próprio efeito de sentido do que constitui uma empresa no mundo contemporâneo, segundo a racionalidade neoliberal

A heroização do empreendedor tem, não há dúvida, um aspecto institucional, mas seu impacto vai além, pois é o sentido mesmo da palavra empresa que mudou. Ela designa não mais acumulação, ainda que sempre se trate de acumular, mas uma maneira de se conduzir: *o fato de empreender qualquer coisa*. Ela simboliza uma criação pessoal, uma *aventura possível para todos* (EHRENBERG, 2010, p.48 – grifos do autor).

E nessa possibilidade de *“empreender qualquer coisa”*, a própria vida passa a ser lida como um segmento, como um setor em que é possível empreender, investir, gerenciar, remodelar. A vida passa a ser concebida de forma *plástica*: ao mesmo tempo descartável, flexível e reciclável. Por isso, tudo aquilo de que é feita a vida subjetiva merece atenção minuciosa, pois está virtualmente inscrito em um campo de possibilidades para sua conversão em algo produtivo para a empresa. Aqui, então, chegamos a um ponto em que é possível atentar para a centralidade que o campo da educação assume na vetorização dessa instância reflexiva que toma a vida como uma empresa. E a partir da *Teoria do Capital Humano*, esboçada no interior do neoliberalismo estadunidense, em particular pela Escola de Chicago, que defendemos esse entendimento

A noção de capital humano, ou capital intelectual, refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos, ao longo de suas existências. Uma vez que poucas dessas aptidões ou competências são herdadas geneticamente, a maior parte delas se deve a investimentos realizados em educação, seja pelos progenitores, seja pelos próprios indivíduos (GADELHA, 2015, p.349).

Foucault (2008) aponta que a facilidade com que essa teoria do capital humano consegue se conectar a diversos campos se dá justamente porque ela viabiliza uma “[...]” incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, [...] a partir dessa incursão, a possibilidade de

reinterpretar em termos econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não econômico” (p.302). Assim, é por meio da educação que ocorrerá a viabilidade dos investimentos na “empresa/vida”, bem como a própria educação passa a ser regida por uma linguagem econômica. O *investimento* em educação nada mais é, então, que um investimento em prol do melhor funcionamento da empresa. Mas esse investimento não tem um lugar seguro e uma hierarquia estável; e, por isso, deve sempre “se atualizar”, “se reciclar”, “se renovar”, de modo que o sujeito/empresário deve estar sempre atento às “novidades” e instabilidades do mundo.

Martins (2016), pode nos ajudar elucidar esse processo no que diz respeito à reestruturação das políticas educacionais no Brasil, quando aponta que o próprio campo da educação passa a ser analisado pela ótica do gerenciamento/investimento/planejamento estratégico.

Como corolário, não seria forçoso nem inadequado admitir, bem longe disso, que as reformas que se constituem a partir dos anos 1990 no Brasil introduzem elementos alinhados ao neoliberalismo, transformando pautas históricas das lutas dos movimentos, em defesa da educação pública, em mecanismos vinculados ao gerencialismo. Incentivadas pelos organismos internacionais nos países periféricos, as reformas continuam avançando na afirmação da prevalência do setor privado como ator importante dentro do sistema educacional, ratificando a ideia de educação como mercado emergente e, para isso, o discurso de melhor performance e eficácia do setor é usado para enfraquecer as instâncias educacionais públicas, inclusive por meio das parcerias público-privadas e da formação de alunos empreendedores mais predispostos aos novos tempos do modelo produtivo pós-fordista (p.457).

Para entender melhor porque a educação passa a assumir essa referência, entendemos que a vetorização de um *Homo Discentis* parece ser uma das condições de possibilidade nodais de funcionamento de uma lógica neoliberal. E é sobre tal aspecto que tomará foco o próximo tópico.

2. a fabricação do *Homo discentis* na Modernidade

Noguera-Ramírez (2011) aponta a emergência do *Homo Discentis* como uma fabricação da Modernidade, cujo correlativo seria uma sociedade educativa, uma sociedade do conhecimento, mas de um conhecimento que tende a ser cada vez mais capilarizado, particular e especializado – o que, por sua vez, também permite a fabricação de um sujeito pedagógico.

A partir desse entendimento, é possível fazer algumas articulações com Biesta (2013), quando afirma que, no contemporâneo, vivenciamos uma substituição de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem. E dentre dos fatores apontados pelo autor como condição de possibilidade para tal substituição está o entendimento de que há uma virada instrucional no que diz respeito às teorias pedagógicas – o que, de um modo geral, pode ser entendido como um deslocamento da referência e foco da autoridade do professor para às necessidades

do aluno. Portanto, um deslocamento de uma referência acerca do modo como se ensina para o modo como se aprende, denotando maiores particularidades e especificidades para esse processo.

Assim, esse novo “modelo de educação” que deve visar a aprendizagem do indivíduo, sumariamente, produz grandes modificações na relação entre educação e sociedade, visto que descentra o foco do processo do ensino e, ao lhe dar pluralidade, ramificações e capilaridades, finda por conferir ênfase e primazia ao sujeito da educação, agora compreendido como sujeito aprendente. Um dos outros grandes deslocamentos operados por essa substituição é a perda da tutela de instituições como escolas e universidade, outrora considerados “espaços por excelência da aprendizagem”. A partir tanto de Biesta (2013) como de Noguera-Ramírez (2011), o que se analisa é a pluralização e o espraiamento de “ofertas de aprendizagens” fora de instituições educacionais formais e tradicionais, como o “ambiente virtual de aprendizagem”, manuais de autoajuda, os “coaching”, a educação permanente, formações de “reciclagem”, bem como pelo processo de mundialização da educação. É possível aprender em todos os espaços, em todos os lugares, em todos os instantes. E, de tudo, é possível extrair uma aprendizagem. Temos, assim, dois deslocamentos: a) da educação para a aprendizagem e b) das instituições educacionais específicas para uma multiplicidade de práticas sociais agora tidas como educativas.

Por essa breve referência, talvez seja possível acionar o entendimento de Noguera-Ramírez (2011) acerca do que seria o *Homo discentis*.

Prefiro chamar esse novo sujeito (essa nova forma de subjetivação) de *Homo discentis*, um *Homo aprendiz permanente*, definido por sua condição de ser um aprendiz ao longo da sua vida, ou melhor, um *Homo ‘plástico’* [...], capaz de ser moldado ou modelado, capaz de mudar ou alterar sua forma. Não um indivíduo flexível ou elástico, pois não tem uma forma prévia definida, senão que adquire uma segundo suas relações com um mundo também móvel, em constante mudança (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.16-17).

O *Homo discentis* tem uma plasticidade maior que o homem da razão plena do Iluminismo, por exemplo, ainda que se possa ver traços herdados dele. O *Homo discentis* possuiria uma “natureza” moldável, que se modificaria na medida em que aprende e interage com o mundo. Não há mais uma maioridade a se atingir, ou pelo menos esse não é foco da aprendizagem. O imperativo é sempre aprender, sempre avaliar o que se está aprendendo e o que deve aprender mais. *O sujeito deve aprender, inclusive, a aprender*. Trata-se, portanto, de um processo ao mesmo tempo interminável (o sujeito sempre está em posição de aprender) quanto *reflexivo* (o sujeito precisa aprender o que é ou o que significa seu próprio processo de aprendizagem). A “maioridade” ou o “momento da iluminação” não mais existem, pois não haverá qualquer finalidade última (como alçar o estatuto pleno de racionalidade ou emancipação), mas somente o constante exercício *da adaptação*. Não há como pensar em um lugar derradeiro

a se chegar, pois a aprendizagem é para toda vida, constante, interminável, de modo que, através do *imperativo da aprendizagem*, é possível incidir sobre níveis cada vez mais capilares da vida. A aprendizagem se confunde com a própria vida e, por isso, é possível falar também de uma aprendizagem 24/7 – 24 horas por dia e 7 dias por semana, à imagem e semelhança da utopia de um mercado que mobiliza serviços de modo ininterrupto. Não é à toa que cada vez mais é possível visualizar as modalidades de educação continuada invadindo os mais diversos estratos sociais, não se restringindo aos espaços da educação formal.

Nesse sentido, é importante atentar aqui para o motivo pelo qual o tipo de realidade instaurada no interior da racionalidade encontra na figura do *Homo discentis*, o homem que tem a necessidade de aprender ininterruptamente, um cenário e solo fértil para seu funcionamento e proliferação.

A análise econômica aplicada a um campo até então exterior à Economia torna-se possível justamente porque haverá, no interior dessa teoria, uma redefinição do que é a própria tarefa econômica e objeto da Economia. E é essa redefinição que vai incidir sobre toda a amplitude do comportamento humano e os componentes que lhe são variáveis, a exemplo dos processos educacionais e de aprendizagem, bem como na reflexividade que orienta o funcionamento desse comportamento:

O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. A economia já não, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade do indivíduo (FOUCAULT, 2008, p.307).

Atentando para essa racionalidade em torno do comportamento humano, a análise econômica, no interior da arte de governar neoliberal, irá fazer uma investigação das relações de trabalho decompondo não a noção de força de trabalho, mais-valia, alienação e/ou reificação, como faria uma análise marxista clássica, mas irá decompor as análises a partir do “ponto de vista” do trabalhador, em termos de *fluxo de renda*. E é essa noção de fluxo de renda que permitirá toda uma modificação da análise econômica no interior da arte de governar e permitirá também que o campo da educação seja lido pela grade de análise econômica.

A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalhador é uma máquina, sim, mas uma máquina que não pode se separar do próprio trabalhador, o que não quer dizer exatamente, como a crítica econômica, ou sociológica, ou psicológica, dizia tradicionalmente, que o capitalismo transforma o trabalhador em máquina, e por conseguinte, o aliena. Deve-se considerar que a *competência* que forma um todo com o trabalhador é, de certo modo, o lado pelo qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxo de renda (FOUCAULT, 2008, p.309, grifos nossos).

Destarte, essa redefinição faz com que a análise econômica passe a adentrar numa analítica do comportamento humano, da vida dos indivíduos, balizada também por uma noção de controle e previsibilidade das condutas, possibilitando, com isso, que elas sejam remodeladas de acordo com as competências necessárias e desejáveis pelo mercado. O construto da previsibilidade/frequência de ocorrência de determinado comportamento é o que constitui o “salto” nas formas de agenciar as estratégias de controle comportamental.

A ideia de fluxo, nesse caso, instala-se justamente no registro da instabilidade, da oscilação, no modo como a renda vai ser correlacionada pelo quesito do desenvolvimento de competências necessárias, crivo este que também tende a ser variável e oscilante. E a forma como essa instabilidade é, no campo da educação, posta em marcha constitui tema do tópico seguinte.

3. a capilarização do *Homo discentis* na racionalidade neoliberal

O campo da educação parece vir sendo invadido constantemente por essa arte de governar que toma a instabilidade/oscilação e a necessidade de controle/previsibilidade das condutas como fatores a serem gerenciados e administrados. Mas essa “invasão” se dá de maneira difusa, heterogênea e é posta em funcionamento por elementos bastante diversos, além de ser amparada por esse diagnóstico das inconstâncias, na medida em que toma as rápidas transformações do cenário social contemporâneo como variáveis importantes que devem ser levadas em consideração no trato pedagógico. É o que apontam, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a *imprevisibilidade*. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável (BRASIL, 2013, p.14, grifos meus).

As competências desejáveis nesse novo cenário parecem ser, então, a proatividade, a flexibilidade, a criatividade, a capacidade de inovação, resiliência, a necessidade de adaptação como melhor forma de sobreviver/concorrer. Ocorre que essas características de inovação, flexibilidade, criatividade, etc., quando conectadas a uma arte de governar que tende a privatizar as políticas sociais, devem ser apreciadas com desconfiança, visto que a inovação, flexibilidade e criatividade, nesse registro, passam a ser compreendidas como características individuais ou competências de um determinado sujeito que soube investir em capital humano, mas sempre de modo a elidir uma análise das condições de possibilidades econômicas e sociais que possibilitariam alçar a otimização de tais predicados. Isso sinaliza, inclusive, o motivo pelo qual

[...] a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. [...] O que

está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, certamente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (SILVA, 1994, p.13-14).

Com efeito, pode-se pensar também que a própria vida humana, passa a ser considerada uma propriedade privada, e, como tal, também passa pela grade de análise da forma empresa. A figura antropológica que aparece na arte de governar neoliberal é o *homo economicus*: “um empresário, e um empresário de si mesmo [...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p.311).

Isso implica também em um deslocamento de ênfase do sujeito consumidor para o sujeito empreendedor, uma vez que as ações relacionadas ao ato de consumir, de gastar dinheiro, de comprar serão recodificadas e recuperadas nos termos próprios a uma cultura do empreendedorismo – tratar-se-á, sempre, em quaisquer que sejam os atos de consumo, de práticas que visam certo investimento em capital humano. E é nesse aspecto, majoritariamente, que se pode perceber a estreita relação entre a figura positivada pelo neoliberalismo, o *Homo economicus*, e a figura do *Homo discentis*. Sendo esse último um ser em constante movimento de aprendizagem, essa aprendizagem não é somente algo consumido pelo indivíduo, não seria uma absorção de aprendizagem, mas também dimensiona um aspecto produtivo, visto que pode ser lida como um jogo de investimento constitutivo da própria vida.

Nessa via, é interessante analisar como os mais diversos congressos, cursos e eventos não são mais colocados na perspectiva de algo a ser custeado pelo sujeito público-alvo, mas sim como investimento na carreira, profissão, um investimento de vida. Assim, o investimento em aprendizagem pode ser também um investimento em capital humano, visto que essa poderá possibilitar melhores fluxos de renda, bem como fazer o indivíduo vir a desenvolver determinadas competências que poderão ser valorizadas pelo mercado.

Em suma, uma das interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como *investimento* cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (GADELHA, 2009a, p.150, grifos meus).

Podemos até pensar na formação de um silogismo que se cria no encontro dessas figuras antropológicas. No entendimento de que a educação, por meio da aprendizagem, dá-se por toda a vida, teríamos o *Homo discentis*. No entendimento de que para sobreviver aos princípios da concorrência instaurados na lógica neoliberal de multiplicação da forma empresa é necessário fazer investimentos, teríamos o *Homo Oeconomicus*. Há uma relação complexa, mas mútua de

dependência e atualização de suas formas de funcionamento.

Logo, o que se produz no encontro dessas duas racionalidades seria uma concepção de que o investimento em aprendizagem também deva se dar por toda a vida. A aprendizagem nunca cessa. É o que podem nos sinalizar, inclusive, algumas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, quando faz uma defesa da educação não tanto por uma defesa ao direito à educação, mas pela eficácia e eficiência que se produz como resultado do *investimento em educação*, transformando-a num serviço:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário *investimento com valor calculado* a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social (BRASIL, 2013, p.23, grifos nossos).

Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, *no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos*, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à *diversidade de atividades de aprendizagens* (BRASIL, 2013, p.26, grifos nossos).

Assim, faz sentido entender também porque, quando a educação é veiculada primordialmente pela linguagem da aprendizagem, e essa é situada como uma característica de investimento em capital humano, o investimento deve ser constantemente avaliado, regulamentado e racionalizado. Com efeito, não é à toa que tecnologias de avaliação da aprendizagem têm sido cada vez mais recorrentes, utilizadas de forma frequente e em aplicações contínuas, incorporando elementos outrora não inseridos nos mecanismos das racionalidades pedagógicas avaliativas.

Destaque-se que os referenciais e indicadores de avaliação são componentes curriculares, porque tê-los em mira *facilita a aproximação entre a escola que se tem e aquela que se quer*, traduzida no projeto político-pedagógico, para além do que fica disposto no inciso IX do artigo 4º da LDB: definição de padrões mínimos de qualidade de ensino, como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa exigência legal traduz a necessidade de se reconhecer que a avaliação da qualidade associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola e supõe que tais sujeitos tenham clareza quanto:

[...] IV – *aos padrões mínimos de qualidade* (Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi), que apontam para quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o País ofereça uma educação de qualidade a todos os estudantes. [...] O CAQi é resultado de estudo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com a participação de pesquisadores, especialistas, gestores e ativistas de educação. Sua concepção representa uma mudança na lógica de financiamento educacional, pois se baseia no investimento necessário para uma educação de qualidade, e não nos recursos disponíveis (BRASIL, 2013, p.23).

Deve-se fazer a ressalva de que essa função avaliativa não é algo restrito somente aos

dispositivos pedagógicos-educacionais quando inseridos nessa nova arte de governar neoliberal, visto que a necessidade de avaliação já está presente desde o processo de conversão da Pedagogia em ciência (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Mas esse viés avaliativo em meio a uma substituição da linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, nesse momento, traz uma novidade: a possibilidade de prescindir de qualquer referência filosófica no campo da educação, que seria substituída por noções vagas e apologéticas acionados pelo discurso de enaltecimento da ciência, ancorado nas exigências de eficácia, eficiência e produtividade. E uma referência que irá funcionar na atualização de estratégias de governo da conduta dos indivíduos justamente através do vetor aprendizagem, visto que ele parece andar de mãos dadas com a noção de desenvolvimento de competências, competências que são desejáveis para o bom funcionamento do mercado. Assim, deve-se avaliar se as competências necessárias estão sendo, de fato, aprendidas e aperfeiçoadas.

Com efeito, por exemplo, o título do programa brasileiro “Pequenas empresas, grandes negócios”, veiculado pela rede Globo de televisão, ilustra o modo como a vida passa a ser inteligível mediante uma grade de análise própria àquela aplicada à gestão de uma pequena empresa, uma microempresa, mas que demanda a injeção de investimentos para que se torne um grande negócio:

[...] os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso, os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional. [...] sabe-se por observação, que ele é constituído, por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. Sabe-se perfeitamente que o número de horas que uma mãe de família passa ao lado do filho, quando ele ainda está no berço, vai ser importantíssimo para a constituição de uma competência-máquina, ou se vocês quiserem, para a constituição de um capital humano, e que a criança será muito mais adaptável se, efetivamente, seus pais ou sua mãe lhe consagrarem tantas horas do que se lhe consagrarem muito menos horas. Ou seja, o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelo pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de produzir um capital humano (FOUCAULT, 2008, p.315).

Nesse sentido, o tipo de análise direcionada ao que diz respeito à percepção do capital humano de um determinado indivíduo é uma análise muito mais detalhista, meticulosa, micropolítica. Ela tentará esquadrihar todos os componentes do ambiente que se relacionam com a vida desse indivíduo, pois tudo pode ser convertido em capital humano e toda experiência pode envolver um processo de aprendizagem, o que, mais uma vez, permite pensar a existência de uma aprendizagem 24/7. “*O que devo aprender? Como devo aprender? Estou aprendendo de maneira eficaz e eficiente? Como maximizar a aprendizagem?*” parecem ser as questões moventes desse novo cenário...

Dito isso, a grande questão que se insurge sobre é a de como pensar o campo da educação

para além dessa forma de existência que é previamente esquadrihada e que deve utilizar o critério de adaptação à realidade concorrencial como modo de sobreviver. Como dar sentido à existência por outros mecanismos que não o de gerir a vida como uma microempresa? Como pensar a existência tomando como referência outros elementos que não o do investimento em capital humano, que quadricula, molda e qualifica vidas adaptáveis a uma realidade que já estaria oferecida pela racionalidade neoliberal?

A estratégia, então, passa a ser analisar a naturalização tomada ao se acionar, sem grandes questionamentos, as concepções de aprendizagem permanente, aprendizagem para a vida toda, aprendizagem contínua. Ou, ainda, como é possível pensar em outros efeitos de sentido para além dessa concepção de aprendizagem já formatada pela racionalidade neoliberal? Ou, então, como recuperar uma linguagem da educação sem nos enredarmos nas armadilhas de um saudosismo que entroniza um passado jamais existente senão no conforto das utopias?

O campo da educação, no interior da política neoliberal, tem se deslocado do campo do direito para o campo dos serviços, um serviço que pode ser privado e privatizado. A aprendizagem passa a ser cada vez mais direcionada, mais particularizada, personalizada e direcionada à figura do sujeito aprendente, de modo que esse sujeito aprendente passa a ser um cliente a consumir determinados “serviços educacionais”, numa “educação à *la carte*”. E, como qualquer cliente, deve estar satisfeito, ou poderá ir em busca de novos serviços mais apropriados às suas especificidades, desejos e interesses. A aprendizagem, recordando o sociólogo Richard Sennett, desenha-se nas bordas tirânicas da intimidade.

Larrosa (2015) é ainda mais enfático em sua crítica a essas referências ao “aprender a aprender”, pois entende que a educação não pode ser confundida com a aprendizagem, e que a vetorização dessa linguagem da aprendizagem nada mais seria que uma das formas de funcionamento do *capitalismo cognitivo*. E, na contramão de toda essa hegemonia, nos aponta para outros aspectos e por outros efeitos de sentido no que diz respeito à relação entre educação e sociedade. Não parece haver, entretanto, uma forma de verter a luz para outros espaços sem que, ao mesmo tempo, não entornemos nossas ânsias e anseios pelo Discurso Oficial, pela Referência Sólida, pela Prática Consistente e por todos esses grandes nomes que hoje já não passam de enfadonha dublagem da racionalidade de constitui e captura o que chamamos de “nosso tempo”.

Em um tempo em que todo mundo quer obter bons resultados, ser bem-sucedido, e empreendedor, eu quero cantar àqueles que abraçam o fracasso social diário para perseguir o invisível, as coisas sociais que não são rentáveis, nem quantificáveis, essas que não são taxadas no mercado de trabalho [...]. Eu advogo pela escola que fazemos uns pelos outros, pelo amor ao mundo [...]. Advogo pela criatividade e dedicação que temos uns pelos os outros, como amigos, como pais e educadores. Advogo por escolas que descubram outros mundos possíveis (LARROSA, 2018, p.134-138).

referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

COSTA, Daiane. Fome volta a assombrar famílias brasileiras. **O Globo**. Brasil, 09 de Setembro de 2017. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/economia/fome-volta-assombrar-familias-brasileiras-21569940>>. Acessado em: 05 de Fevereiro de 2019.

MARÍN-DÍAZ, Dora. **Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**. V.34. n.2, p.171-186. 2009b.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e o governo da infância pobre. In: RESENDE, H. (org). **Michel Foucault: o Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009

Martins, Amdré. Democracia, Micropolítica e os Dispositivos de Gestão Educacional Gerencial. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 453-465, abr./jun. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Das escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre; GALLO, Silvio (orgs). **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, Bruno. A concepção empresarial da educação e(m) tempo integral. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, out./dez. 2018.

SILVA, Tomaz. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.