UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉ BOCCHETTI

**A ERA DO PREPARO: HIPERFORMATIVIDADE E
INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS MODOS DE EXISTIR**

São Paulo
2013

ANDRÉ BOCCHETTI

**A ERA DO PREPARO: HIPERFORMATIVIDADE E
INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS MODOS DE EXISTIR**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de concentração: Sociologia da
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Belmira Oliveira
Bueno

**São Paulo
2013**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 B664e	Bocchetti, André A era do preparo: hiperformatividade e instrumentalização dos modos de existir / André Bocchetti; orientação Belmira Oliveira Bueno. São Paulo: s.n., 2013. 281 p.; il.
-----------------	--

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Dispositivo de formação 2. Governamentalidade 3. Modos de existir 4. Hiperformatividade 5. Dispersões formativas 6. Bildung I. Bueno, Belmira Oliveira, orient.

A ERA DO PREPARO: HIPERFORMATIVIDADE E INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS
MODOS DE EXISTIR

André Bocchetti

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de concentração: Sociologia da
Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?

(Michel Foucault)

AGRADECIMENTOS

Aos muitos encontros, que me sustentaram com tantos bons afetos durante esses anos, e sem os quais esta produção seria impossível:

Encontros de aprendizagem e confiança, com minha orientadora, professora Belmira Oliveira Bueno, que como sempre soube cuidar, ouvir e falar.

Encontros de compartilhamento com os muitos colegas do grupo de pesquisa – Flávia, Noemi, Adolfo, Carla, Daniela, Daniele, Lula, Eliana, Andressa, André e Marcela –, incluindo as professoras Belmira Bueno, Marilene Proença, Denise Trento, Flávia Sarti, Isabel Bello e Alda Marin.

Encontros de discussões fundamentais com as professoras Flávia Schilling, Diana Vidal e Jorge Ramos do Ó.

Encontros de tanta inquietação, sempre provocados pelo professor Júlio Groppa Aquino e por tantos outros amigos que comigo escreveram e pensaram em uma educação por vir que ainda ecoa: Adélia, Marcelo, Sandra, Thomas, Vera, Cintya, Akemi, Rubens, Cláudia, Dani Kowalewsky, Guilherme, Gisela, Danilo, Iara, Norberto, Lua e Mônica.

Encontros de carinho e apoio, com a família com a qual fui presenteado desde sempre – meus pais, Vladimir e Marilene, minha irmã, Valkiria, com quem venço alguns milhares de quilômetros de distância por meio de um amor infinito e agradecido – e com aquela que me recebeu com tanto amor nos últimos anos: Célio, Celina, Isabella, Maria.

Encontros de cuidado e companheirismo com os eternos amigos da Fundação: Maíra, Alexandre, Lelê, Dani, Fabi, Calhau, Nina, Ciça, Ceci, Tatiana, Adriane, Lailla, Grazi, Tai e tantos outros.

Encontros de amorosidade e cumplicidade, com a Nathália, que ao meu lado, com seu cuidado e companheirismo tão plenos, tornou esta jornada tão mais leve...

BOCCHETTI, A. **A Era do Preparo: hiperformatividade e instrumentalização dos modos de existir**. 2013. 281 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RESUMO

A pesquisa tem por objeto de estudo as dispersões das racionalidades formativas: o modo como, em nossa época, a ideia de formação, compreendida como ato de interferência educativa nos modos de existir individuais e/ou coletivos, tem-se difundido em espaços e relações cada vez mais cotidianas que em muito ultrapassam o ambiente escolar. Levando em conta o contexto dos estudos de base pós-estruturalista realizados, sobretudo, a partir das análises foucaultianas, o trabalho se pauta no mapeamento de saturações discursivas em torno da questão da formação, encarando-a como um elemento fundamental das razões biopolíticas que encontraram na vida individual, principalmente a partir da emergência do liberalismo, algumas possibilidades efetivas de se governar. De inspirações cartográficas e a partir de uma releitura do conceito de mitologia de Roland Barthes, o estudo focaliza, em um primeiro momento, a identificação do que foram considerados mitos formativos fundamentais – representações de representações que constroem figuras socialmente naturalizadas associadas, no caso, à formação docente. A partir dessas reflexões, donde derivaram seis mitos formativos essenciais – a formação complexa, a formação múltipla, a formação mensurável, a formação competente, a formação aconselhável, a formação reformável –, busca-se na segunda etapa de pesquisa definir a maneira como tal mitologia se dispersa, por um lado, em discursos oficiais, tomados de dispositivos da legislação educacional e produções de organismos internacionais e, por outro, em falas cotidianas dispersas, voltadas à formação para a vida e para o trabalho, mediante a análise de exemplares de um periódico semanal de grande circulação nacional e de transcrições de discussões promovidas no âmbito de um evento pautado na formação do trabalhador. As análises permitiram a construção de um mapa de operações discursivas capazes de integrar a formatividade a questões associadas à laboralidade e aos modos de existir. Do que resulta a construção de um amálgama que, se por determinados movimentos promove a valorização de um sentido moral da formatividade já presente na noção iluminista de *bildung*, atualizando-a e imprimindo-lhe algumas inversões, por meio de outros integra tais produções em um caminho de preparo pessoal. Esse caminho termina por imprimir ao ato de formar(-se) uma ênfase acima de tudo instrumental, convertendo o “bom homem” em um “bom trabalhador” e garantindo a sua própria existência um sentido, acima de tudo, funcional. A viabilização das racionalidades que possibilitam tal configuração se dá a partir de processos dispersivos inerentes ao dispositivo da formação atual: há dispersões pela complexidade, pela chancela social, pela liquidez das aquisições, pelo engajamento individual, pela qualificação de saberes e pela parceria coletiva. Tais modos de espalhamento terminam por dar à questão formativa contemporânea traços epidêmicos, capazes de englobar a cotidianidade a partir de razões que estão, antes de tudo, associadas a formas de consumir e de permanecer mercadologicamente viável: uma hiperformatividade, portanto, capaz de converter a própria vida em um processo constante de preparação para algo.

Palavras-chave: dispositivo de formação – governamentalidade – modos de existir – hiperformatividade – dispersões formativas – *bildung*.

BOCCHETTI, A. **The Age of Preparation: hyperformativity and instrumentalization of the modes of being.** 2013. 281 f. Thesis (Doctorate) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

ABSTRACT

This research has as its object of study the dispersions of the formative rationalities: the way in which, in our time, the idea of formation, understood as act of educative interference in the individual and/or collective modes of being, has spread towards ever more quotidian spaces and relations that reach far beyond the school sphere. Taking into account the context of post-structuralist studies chiefly based on Foucauldian analyses, this work is based on mapping out discursive saturations around the issue of formation, seeing it as a fundamental element of the biopolitical rationale that has found in the individual life, mainly since the emergence of liberalism, effective possibilities of governing. Of cartographical inspiration, and based on a rereading of Roland Barthes' concept of mythology, the study focuses firstly on identifying what have been regarded as fundamental formative myths – representations of representations that construct socially naturalized images associated, in the present case, to teacher formation. From these reflections, whence six social formative myths were derived – the complex formation, the multiple formation, the measurable formation, the competent formation, the advisable formation, the reformable formation –, one seeks, during the second stage of the research, to define the way in which such mythology is dispersed, on the one hand, in official discourses laden with educational legislation and productions of international organisms and, on the other hand, in dispersed daily discourses focused on the formation for life and for work, through the analysis of issues of a weekly periodical of large national circulation and of transcriptions of discussions promoted within an event targeted at the formation of workers. The analyses allowed the construction of a map of discursive operations capable of integrating formativity and questions associated to the sphere of labor and to the modes of being. From that results the construction of an amalgam which, if through some movements promotes the valuation of a moral sense of formativity already present in the Enlightenment notion of *Bildung*, bringing it up to date and giving it some inversions, through other movements integrates such productions into a path of personal preparation. This path ends up conferring to the act of forming (oneself) an emphasis which is above all instrumental, converting the “good man” into a “good worker”, and endowing his very existence with a meaning which is above all functional. The coming into being of the rationalities that allow such configuration takes place from dispersive processes inherent to the device of modern formation: there are dispersions through complexity, through the social seal of approval, through the liquidity of acquisitions, through individual commitment, through the qualification of knowledges and through collective partnership. Such modes of spreading eventually give to the contemporary formative question rather epidemic contours, capable of encompassing the daily life through reasons that are, above all, associated to forms of consuming and of remaining viable in market terms: a hyperformativity, therefore, capable of converting life itself in a process of constant preparation for something.

Keywords: formation device – governmentality – modes of being – hyperformativity – formative dispersions – *Bildung*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Dispersão das Racionalidades Formativas.....	47
Quadro 1 – Dispositivos legais analisados.....	84
Quadro 2 – Reportagens selecionadas de <i>Veja</i>	101
Quadro 3 – Enunciados acerca da necessidade de formação docente.....	108
Quadro 4 – Acartilhamentos da formação.....	119
Esquema 2 – Itinerário Formativo SENAC – área “Ambiente, Saúde e Segurança”	129
Esquema 3 – <i>Bildung</i> clássica e “Nova <i>bildung</i> ”	243

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Art. – Artigo

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CD – Conselho Deliberativo

CEB – Câmara de Educação Básica

CESU – Câmara de Ensino Superior

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CP – Conselho Pleno

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

e-Proinfo – Ambiente de aprendizagem do Programa Nacional de Tecnologia Educacional

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social

Inc. – Inciso

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PL – Projeto de Lei

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

Port. – Portaria

Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício

Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação das Libras/Língua Portuguesa.

Res. – Resolução

RNQC – Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TFA – *Teach for America*

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Apresentação	14
Introdução	24
1. O desejo de formar.....	32
1.1. De onde fala a formação: a vida e seus controles	37
1.2. Até onde formar: um dispositivo, suas produções	44
1.3. A formação em questão: uma mitologia e muitas formas de gerir a vida.....	52
1.3.1. A <i>bildung</i> : um conceito a revisitar	57
1.3.2. A vida: uma (bio)política a observar	66
1.3.3. O trabalho: uma digressão a considerar	70
1.3.4. O método: uma movimentação a mapear	79
2. O Complexo e o Múltiplo: mitos de uma ação a realizar	105
2.1. Epidemia – a formação que se alastra	111
2.2. Inchaços – a formação que satura	116
2.3. Flexibilidades – a formação que se pulveriza	123
2.4. Governar pela eternidade	132
3. O Mensurável e o Competente: mitos de uma individualidade (laboral) a formar	140
3.1. Qualificações – a formação classificada	143
3.2. Cálculos – a formação quantificada	159
3.3. Inseguranças – a formação insuficiente	167
3.4. Desenvolvimentos – a formação capacitada	172
3.5. Certificações – a formação legitimada.....	180
3.6. Governar pela tangibilidade	186
4. O Aconselhável e o Reformável: mitos de uma vida formativa a compartilhar	201
4.1. Norteamentos – a formação pelos guias	207
4.2. Humanizações – a formação pela boa existência.....	215

4.3.	Totalizações – a formação pelo engajamento	224
4.4.	Governar pela coletividade	230
5.	Hiperformatividade e preparo na contemporaneidade: o que, afinal, fizemos com a formação?	238
5.1.	Outra <i>bildung</i>	240
5.2.	Outra instrumentalização	247
5.3.	Outras formações?	251
6.	Referências Bibliográficas	259
	Anexo – Trecho de Transcrição: “ <i>Workshop</i> de Qualificação Profissional”	271

APRESENTAÇÃO

Algumas pesquisas nascem associadas a um premente desejo de esclarecimento; a uma vontade de tradução da realidade que encontra em movimentos ansiosos por desvelar o verdadeiro a base de sua produção. Em outros casos, o intuito é mais semelhante ao da denúncia, calcada na desqualificação de certos saberes e na construção de seu falseamento, normalmente associado à ascensão de outros elementos legítimáveis em seu lugar. O que move o estudo cujos resultados estão aqui apresentados não é qualquer possibilidade de desvelamento, tampouco de denúncia. Procura-se construir aqui uma operação, certamente mais modesta, de simples enunciação. Não se busca operar a partir da verdade, nem tampouco do inaceitável; se há algo a colocar em evidência, é talvez, e tão somente, a *saturação*: aquilo que funciona de modo tão cotidiano e tão “natural” que, com grande frequência, abandona o lugar de objeto a ser problematizado.

O elemento saturante é, nesse caso, aquilo que já há muito resolvemos chamar “formação”. As questões que circundam os atuais debates formativos, em especial no que diz respeito a professores, têm sido exploradas à exaustão no Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas. O tema tem sido alvo de abordagens diversas, incluindo questões associadas aos financiamentos, modelos e tecnologias envolvidas nas dinâmicas que encontram na figura docente seu principal *locus* de operação; à avaliação de propostas, à construção de currículos, à implementação de políticas; aos sujeitos, às ferramentas e às implicações dos processos formativos. De certa forma, esta pesquisa se soma a esses intentos, mas, em um mesmo movimento, os abandona, na medida em que utiliza a discussão inerente à formação docente apenas para, a partir dela, tentar colocar em jogo enunciados bem mais amplos, que ultrapassam os muros das instituições dedicadas ao ato formativo e acabam por realizar operações fundamentais na própria concepção de formação que, ato contínuo, termina por

alcançar essas próprias instituições formalmente dedicadas ao seu exercício, mas se dispersam bem além delas. Movimentos, portanto, de espalhamento, por meio de transversalidades que não dependem de espaços específicos, mas que os atravessam, levando consigo sentidos e enunciados que hoje compõem, quase de forma indissociável, o ato formativo e seus desdobramentos. É como se um emaranhado de saberes associados à formação já tivesse ultrapassado a escola – ou sequer a tivesse habitado, em alguns casos – e fosse possível tentar, de alguma forma, colocá-los em evidência.

A produção aqui apresentada é, de certa forma, a continuação e o aprofundamento de um conjunto de reflexões que, nos últimos anos, tem constituído o foco analítico dos trabalhos acadêmicos de seu autor. A trajetória de estudos que permitiu o delineamento desse trabalho se inicia com uma experiência profissional e vai-se alargando por um conjunto de questionamentos que, desde há alguns anos, tomaram corpo e até aqui sofreram importantes revisões.

As discussões em torno da temática da formação – embora realizadas, à época, a partir de bases analíticas completamente distintas daquelas apresentadas aqui – começam a tomar forma no ano de 2005, quando os resultados de observações realizadas ao longo de um ano como assessor pedagógico do Ministério da Educação evidenciam nuances importantes de um programa de formação docente. Focado na análise das consequências da transição de gestores municipais na implementação de programas educacionais (BOCCHETTI, 2005), é apresentado um texto inicial, inquieto com as relações que se estabelecem no interior de uma proposta formativa, que será seguido por uma produção monográfica intitulada “Potencialidades de modelos avaliativos em programas de formação docente a distância” (BOCCHETTI, 2006) e, mais recentemente, pela dissertação de mestrado intitulada “Por um professor mínimo: a produção “a distância” do sujeito docente” (BOCCHETTI, 2008),

defendida nesta Universidade, no início do ano de 2009, a partir da qual uma série de outras reflexões, na forma de artigos e trabalhos, têm sido publicadas.

A maioria dos textos apresentados ao longo desses anos teve em comum uma inquietação acerca do que tem sido construído e apresentado, no âmbito das políticas públicas, como “programas especiais de formação de professores”¹. Tais programas emergiram no período pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), diante da exigência legal de formação docente apresentada, sobretudo, no artigo 62 do documento legal:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (...) admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Frutos de parcerias que comumente envolvem relações secretarias de educação, universidades e iniciativa privada, os programas especiais tem se pautado em dinâmicas focadas na individualização das atividades formativas e na instrumentalização de seus participantes para a prática docente (BUENO e SOUZA, 2012). No caso das últimas produções do autor da pesquisa ora apresentada, uma ênfase especial foi dada ao conjunto de saberes que tais propostas passaram a produzir e a legitimar. Associadas a um interesse sobre a questão da formação docente que se avulta, sobretudo, a partir da LDB, tais iniciativas se propõem comumente à construção de um modelo específico de profissional – normalmente associado a valores mercantilistas oriundos de políticas neoliberais contemporâneas (idem, ibidem) –, objeto de análise e problematização por vários desses trabalhos, sobretudo aquele apresentado para a obtenção do título de Mestre em Educação. Tal preocupação, atualmente, está também no bojo do Projeto Temático “Formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço”, sob a coordenação da

¹ Os programas especiais são o principal objeto de análise do Projeto FAPESP (08/54746-5): “Programas Especiais de Formação de Professores, Escolarização e Tecnologias: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço”, ao qual a pesquisa aqui apresentada está vinculada (BUENO, 2008).

prof^a. Belmira Oliveira Bueno, ao qual se afilia a pesquisa cujos resultados aqui são apresentados.

Tendo sempre como objeto de análise o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício –, os estudos realizados foram orientados pelo desejo de analisar os modelos de formação docente enquanto políticas de subjetivação, entendidas como instrumentos de produção de um profissional específico, capaz de legitimar um conjunto de sistemas de reconhecimento² que o situa dentro dos discursos pedagógicos atuais. Tais programas, enquanto dispositivos didáticos (LARROSA, 1994), procuram promover uma transformação na experiência de si do sujeito-professor, ensinando-o a se observar, julgar e modificar com base em uma política de verdade³ e através de uma “tomada de consciência” capaz de “estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo” (p. 57). Nos estudos realizados até aqui, a análise da maneira como tais relações entre sujeito e verdade se constituíam no âmbito dos chamados programas especiais de formação esteve sempre presente.

A pesquisa cujos resultados estão aqui apresentados procurou, de certa forma, ampliar tal análise. O interesse em realizá-la nasceu de uma frase simples, proferida durante a defesa de Dissertação que deu ao autor deste estudo o título de Mestre: “Seria interessante um

² Segundo Popkewitz (1998, p. 128), sistemas “que geram as normalidades pelas quais os indivíduos devem ‘ver’, agir e avaliar a si próprios como ‘pessoas razoáveis’ e ‘normais’”.

³ Na tratativa da questão da verdade, Foucault evidenciará que seus maiores anseios analíticos não estão em fazer uma “história do verdadeiro”, mas em realizar uma história da veridicção: de como algumas coisas podem, portanto, se dizer verdadeiras em determinado momento histórico (FOUCAULT, 2011, p. 50). Em suas análises acerca da ação do Estado a partir de sua formação no século XVII, encontra a possibilidade do anseio das razões de governo em aperfeiçoar a relação do homem consigo mesmo, justamente, em uma maneira específica de se conceber a própria verdade, que historicamente se dá a partir da emergência do poder pastoral em uma tríplice perspectiva: a da verdade como dogma, ora se manifestando na fala religiosa, ora na diagnose especializada; a da verdade como conhecimento individualizante do outro; e a da verdade como técnica reflexiva, do exame de si, propiciado pela confissão ou da autoavaliação (*idem, ibidem*).

estudo dessas racionalidades formativas...”⁴. Sua viabilidade se deu, em parte, a partir de um aprofundamento dos estudos de matriz pós-estruturalista, sobretudo de base foucaultiana de análise, realizado já desde os estudos iniciais no Mestrado e, mais recentemente, durante os cursos e produções associados ao Programa de Doutorado. Durante esta última etapa, duas dessas propostas foram particularmente importantes para as ampliações na reflexão aqui apresentada: o curso “Educação, Poder e Resistência”, ministrado pela prof^a Flávia Schilling, e o curso “Michel de Certeau, Edward Palmer Thompson e Carlo Ginzburg: diálogos com a História da Educação”, ministrado pela prof^a Diana Gonçalves Vidal, que, embora não tratasse de questões diretamente associadas à obra de Foucault, trouxe à tona um conjunto de reflexões sobre o fazer historiográfico e sobre o próprio estatuto da História que não poderiam deixar de permear muitas das reflexões cujos resultados estão aqui apresentados.

O aprofundamento sobre as reflexões realizadas na obra de Foucault e de outros autores pós-estruturalistas que, nele encontram possibilidades de pensamento, permitiu alguns delineamentos fundamentais, que impactaram em aspectos metodológicos e proposições teóricas que conduzem a análise aqui descrita. As noções de governo e da apropriação de suas racionalidades pelo Estado, a abrangência do arquivo utilizado nas pesquisas ou o refinamento da ideia de conceitos como “dispositivo” e “biopolítica” são apenas alguns exemplos de incursões analíticas mais cuidadosas advindas dos estudos realizados ao longo dos últimos anos.

Algumas derivações do pensamento foucaultiano e suas implicações a essa pesquisa precisam ser de início citadas. O legado desse autor foi resumido por ele mesmo (1984) como uma tentativa de se realizar uma “ontologia de nós mesmos” – compreender-se, em suma, como o sujeito se constitui nas relações que estabelece com as práticas discursivas

⁴ A frase foi dita pelo prof. Dr. Júlio Groppa Aquino, a quem se agradece pelas sempre muito valiosas inquietações.

ou não de uma época, sempre historicizáveis e, portanto, contingentes a um período específico em uma dada sociedade. Morey (1995) compreende que tal estudo ontológico ir-se-á basear, ao longo do trabalho de Foucault, no conhecimento (1) de nossa relação com a verdade, (2) das relações de poder que nos constituem enquanto sujeito que atua junto a outros e (3) das relações éticas, por meio das quais nos constituímos subjetivamente em relação a nós mesmos. Muitas das ideias apresentadas pelo autor nesses vários momentos e ênfases de seus estudos – Veiga-Neto (2004) chegaria a propor, não sem controvérsias, que se pensasse em “três Foucaults”, com focos distintos de estudo (saber, poder, ética) – são tomadas como ferramentas analíticas desta pesquisa. No entanto, três conceitos fundamentais à produção foucaultiana merecem atenção especial no estudo aqui apresentado, diante da possibilidade analítica e metodológica deles advindas: o de “dispositivo”, de “governamentalidade” e de “biopolítica”. Extremamente potentes para uma análise que procura enxergar movimentos realizados nas operações discursivas⁵ que envolveram a questão da formação nas últimas décadas, tais bases conceituais comparecem dispersas no texto, sendo acessadas a partir das reflexões diversas nele apresentadas; na base de todas as discussões está o desejo de se dar a ver algumas das importantes inversões discursivas que, atingindo pressupostos que acompanham a ideia de formação desde o projeto iluminista, fizeram-na ranger, mudar de foco ou, para se usar uma expressão mais comum aos dias atuais, “reformular-se”.

O aprofundamento nos estudos de base pós-estruturalista associados à questão formativa – já iniciados na Dissertação, que encontrou, na discussão do que se chamou “professor mínimo”, sua maior possibilidade analítica – trouxe ao menos três alterações importantes na abrangência desta pesquisa, que deslocaram seu objetivo analítico e, com ele,

⁵ De largada, é importantíssimo salientar que o sentido do termo “discurso”, por várias vezes utilizado ao longo desse texto, remete à conceituação foucaultiana que não o atrela apenas à construção de signos, mas igualmente às práticas que formam os próprios objetos sobre o qual agem (FOUCAULT, 2004c). Nesse sentido, qualquer discurso deve ser considerado como uma produção histórica que se estabelece entre palavras e ações, constituindo aquilo que é dado como “real” e as subjetividades nele imbricadas. Na verdade, portanto, “tudo é prática em Foucault” (FISCHER, 2001, p. 200).

seu foco. Em primeiro lugar, os estudos realizados nos últimos anos procuraram ultrapassar a contingência do PROFORMAÇÃO como objeto empírico, passando a observar de maneira mais ampla os outros lugares mais ou menos institucionalizados, onde hoje se imbricam as operações sobre o ato formativo. Além disso, um olhar específico sobre as dinâmicas internas dos programas estudados dá lugar a uma tentativa de enunciação de elementos das racionalidades formativas que não encontram, apenas em políticas públicas estruturadas, sua forma de funcionamento; há que, portanto, procurarem-se os saberes que emergem e, no mesmo movimento, encontrarem-se os diagramas de força que o colocam em operação – o que, no caso do dispositivo formativo implica, como se verá, em observar suas condições de dispersão⁶. Finalmente, de um olhar de certa forma avaliativo, que não deixava de denunciar as estruturas a partir da definição do lugar que deve assumir a formação, procura-se perseguir aqui um movimento de inspiração cartográfica⁷, eminentemente focado nos discursos e, principalmente, nos processos que os colocam em operação.

O estudo ora apresentado opera, ainda, em um desejo de vislumbrar os discursos postos em funcionamento no âmbito daquilo a que se chama “formação”, em seus deslocamentos e agenciamentos: nas operações que unem elementos sociais distintos (institucionais, legais, midiáticos), promotores em seu conjunto de certas formas de “ver” o ato formativo no momento presente. Não há, nesse sentido, anseios genealógicos, se, por “genealogia”, se entender, como fez Foucault (1999), a operação analítica que procura pelas emergências históricas de saberes e poderes em suas relações de força. Bem mais modesta a empreitada aqui realizada nasce de uma atualidade recortada, a partir, sobretudo, dos anos 90,

⁶ De fato, a maior parte deste estudo está focada na apresentação de tal dispersão das racionalidades formativas. Embora seja visível o interesse de diversos autores nessa questão (cf. GADELHA, 2009; NOGUERA-RAMIREZ, 2011), são bem mais raros os anseios em observar esse “fator dispersivo” a partir dos discursos contingentes ao próprio ato formativo. A dispersividade é sempre tomada como resultado, mas raramente analisada em sua própria interioridade e movimentos, como na análise aqui descrita.

⁷ Aquilo a que ora se chama “inspiração cartográfica” será melhor discutido posteriormente.

para então elaborar suas reflexões; há princípios, nesse sentido, mais cartográficos, buscando tão somente tornar um pouco mais visíveis certos elementos de saber, nesse caso, associados aos ideais formativos. Será como se, ante à ampla ciência que estuda as formações geológicas ao longo das eras, o geólogo-pesquisador optasse nesse momento, tão somente, pelo tracejar dos relevos delas derivados. Não mais do que a atualização de um mapa, portanto, mas que não perde de vista a “perspectiva absoluta” (DUSSEL, 2004, p. 48), ou seja, o caráter de invenção do próprio movimento de pesquisa, deixando-se flagrar como produção histórica que, em sua não neutralidade, assume, no máximo, a responsabilidade de tentar evidenciar jogos e microfísicas que caracterizam as relações de poder de uma época⁸.

O aprofundamento nas leituras e referenciais foucaultianos trouxeram ainda uma problematização pouco presente na elaboração de trabalhos anteriores, relativa ao interesse em se realizar uma analítica menos denunciativa do que enunciativa. O anseio geral que permeia a maioria das análises pós-estruturalistas é o de evidenciar o modo como os jogos e lutas, em um certo momento histórico, dão origem e visibilidade a uma série de saberes, agenciando práticas, instituições, procedimentos e outros elementos sociais. Tal intento não tem a pretensão de estabelecer um juízo de valor em relação aos saberes instituídos, mas sim colocar em evidência o modo como as relações de poder e a própria subjetividade com eles se relacionam; do contrário, tais pesquisas estariam fadadas a realizar a empreitada de analítica da verdade que elas mesmas se propõem a colocar em cheque. É sob tal premissa que Rose (2001, p. 38), entendendo tecnologias humanas como “montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos” – agenciamentos no interior de um dispositivo, portanto –, lembra que a análise não deve partir da concepção

⁸ É claro que, ao realizar esse movimento, algumas emergências discursivas ficam bastante evidentes, e promovem reflexões importantes ao longo do estudo aqui apresentado. No entanto, tomar tal movimento como base dessa pesquisa seria precipitado, ante o tempo e os muitos limites vivenciados em sua realização.

de que tal “tecnologização da conduta humana” seja maligna: “as tecnologias humanas produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres cuja existência é simultaneamente capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico” (p. 38).

É, portanto, muito mais ao funcionamento dessas tecnologias que se deve dar atenção. Nas palavras do próprio Foucault, “(...) a história das várias formas de racionalidade às vezes é mais efetiva no questionamento de nossas certezas e dogmatismos que a crítica abstrata” (1990, p. 97). Tendo-se isso em vista, realizou-se, ao longo desta pesquisa, um esforço para captar as racionalidades que permeiam os discursos formativos desta época e a maneira como, a partir deles, parece se constituir um dispositivo amplo e extremamente efetivo do ponto de vista da constituição e governo das subjetividades, procurando-se, ao mesmo tempo, desvencilhar-se de qualquer proposição de verdades e denúncia crítica que posicione os saberes, associados nesse caso à formação, em algum eixo que os considere corretos ou incorretos. No mais, ao menos no que tange às analíticas educacionais, parece evidente que uma abordagem calcada no posicionamento crítico frente aos saberes promovidos por uma suposta “cultura massificada da escolarização” seria pelo menos insuficiente, uma vez que tal possibilidade de massificação surge, efetivamente, de “montagens e combinações contingente e feitas às cegas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 191), a partir de vários elementos sociais, dispersos e diversos, que devem ser contemplados no exercício analítico.

É, então, de uma enunciação que trata esta pesquisa. No caso, de formas de dispersão constituídas no interior do dispositivo formativo e das operações realizadas a partir do conceito iluminista de *bildung* que lhe possibilitaram. Para isso, a partir de uma discussão introdutória, a tese ora apresentada se divide em cinco capítulos. No mais longo e primeiro deles, colocaram-se algumas questões pertinentes ao fundo analítico e aos principais conceitos

e discussões que permearam a análise do material estudado, bem como os aspectos associados ao objeto de análise e aos princípios metodológicos que permitiram dele se aproximar. Nele foram realizadas discussões introdutórias sobre *bildung*, formação e trabalho a serem retomados em outras sessões do documento.

Os capítulos 2, 3 e 4 são dedicados a apresentar as análises realizadas acerca das dispersões formativas e reflexões delas derivadas. Para isso, nascem da enunciação do que foi chamado “mitos de formação”, apresentados em cada título. Cada subtítulo desses capítulos está, por sua vez, associado a um tipo de processo que caracteriza os movimentos no interior do dispositivo formativo. O último e conclusivo capítulo retoma a conceituação de *bildung* a partir da contingência dada a ela pela pesquisa, tecendo algumas discussões que procuram analisar as permanências, inversões e atualizações nesse conceito, frente às atuais configurações discursivas associadas à questão da formação. Apresenta, finalmente, algumas reflexões que procuram sintetizar o sentido hoje impresso à formatividade, em suas relações com a laboralidade, com uma cultura de preparo e, em última análise, com os próprios modos de existir dos sujeitos.

INTRODUÇÃO

O homem é irrevogavelmente estrangeiro ao alvorecer. Foi preciso nossa maneira colonial de pensar para acreditar que o homem teria podido permanecer fiel ao seu começo, e que haveria um lugar qualquer no mundo onde ele poderia reencontrar a essência do “primitivo”. (Michel Foucault)

Um dia, o velho Qfwfq, que age no Universo desde seus primórdios, resolve brincar com ele, marcando-o com um sinal e esperando os milhões de anos de revolução das galáxias sobre si mesmas para voltar a encontrá-lo, Eras mais tarde. Ítalo Calvino (1992)⁹ imagina um ancião inquieto, ansioso por voltar a ver o mais antigo dos sinais, que fizera em algum lugar no Espaço, e, ao encontrá-lo, se vê tomado pelo desespero de saber que outro havia corrompido sua obra:

Vi-o, o sinal, mas não aquele, um sinal semelhante, um sinal sem dúvida copiado do meu, mas que se percebia logo não poderia ser o meu, tosco que era, impreciso e absurdamente pretencioso, uma contrafação abjeta daquilo que eu havia pretendido assinalar com aquele sinal e cuja indizível pureza só agora conseguia – por contraste – revocar.

Seria aquele outro sinal ou o seu próprio, maculado pela ação de outro? Uma incerteza inerente aos sinais, com os quais se marca a realidade, nasceria ali. Em meio aos muitos pontos que passaram a povoar as galáxias, Qfwfq vivia a angústia de não saber onde estaria aquele considerado, por ele, primordial – sofrimento ainda maior diante da vontade de novidade, nascida da compreensão de que, até ali, “as formas do mundo tinham sido provisórias”, e “iriam mudar uma por uma”. À possibilidade de marcar-representar a realidade, segue-se um “fastio pelas velhas imagens” (p. 41) que tornaria vergonhoso aquele

⁹ O conto “Um Sinal no Espaço” faz parte da bela coletânea *As cosmicômicas*, cujo mote é a construção de narrativas fantásticas baseadas em algumas faces “quase ficcionais” da ciência do passado cósmico mais remoto. Calvino brinca com as teorizações acerca da expansão do Universo, de sua condensação, da origem dos oceanos ou da extinção dos dinossauros, transformando em comicidade as mais amplas incertezas das produções científicas que até aqui se inquietam com as origens humanas.

sinal tão antigo, já ultrapassado por tantas outras marcas que a evolução da vida deixava por onde passasse: sinais sobre sinais, marcas sobre marcas,

no universo já não havia um continente e um conteúdo, mas apenas uma espessura geral de sinais sobrepostos e aglutinados que ocupava todo o volume do espaço, um salpicado contínuo, extremamente minucioso, uma retícula de linhas, arranhões, relevos e incisões (p. 44).

Mundo, no qual o sinal primordial já não estava somente escondido, era, sim, parte infinitesimal da densa camada de sinais que fazia outra a própria realidade – “o universo estava garatujado em todas as suas partes e em todas as suas dimensões”, e tentar reconhecer ali, naquele emaranhado, qualquer obra individual, qualquer particularidade isolada, por mais essencial que parecesse, seria apenas um esforço em vão. Calvino parece, de fato, ter algumas coisas a nos ensinar.

Os homens são, antes de tudo, obcecados por sinais; é por meio de sua produção e do imbricamento em relação às marcas produzidas antes, que a humanidade se constitui. Disso deriva que aquilo que move a aproximação da realidade é a invenção, e tudo o mais advém de produções discursivas (saberes) constituídas e legitimadas em uma época. Tal compreensão sempre contingente da realidade é uma das bases fundamentais dos estudos pós-estruturalistas que se dedicam, sobretudo, à análise histórica de certas racionalidades tidas como naturais, em diversos contextos sociais, observando-as em seu caráter contextual:

O que se busca, então, não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo. Procura-se saber quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de emissão e de suporte se desenvolvem uns nos outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento possa tomar efeitos de poder afetados num tal sistema a um elemento verdadeiro ou provável ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz etc (FOUCAULT, 2007a, p. 11).

No Universo garatujado de Calvino, é como se, em cada coisa, houvesse uma protuberância que fizesse dela coisa outra. As representações da realidade estão imersas em

sobreposições discursivas, derivações de saberes que constituem o modo como se pode vir a existir de certo modo. No entanto, tratando-se de tais produções, não há uma essencialidade a buscar; as aglutinações são mistas, descontínuas, heterogêneas, e qualquer busca de origem, além de enfadonha, seria inconsistente, dado o emaranhado de relações históricas e suas sempre cambiantes formas de produção.

O que sobra, então, à analítica pós-estruturalista? Talvez o desejo, em poucas palavras, de dar-a-ver aquilo que emerge nos discursos de uma época, e os processos e investidas, em termos de governo, que constituem tal emergência. Mostrar, em primeiro lugar, o sinal, sobretudo enquanto acontecimento¹⁰, e os movimentos que lhe deram origem. Portanto, em vez de se localizar a construção primordial, importa colocar em evidência suas derivações, e o modo como funcionam na constituição daquilo a que se chama História, atualidade ou sujeito. As analíticas pós-estruturalistas observam operações que organizam verdades, posturas e princípios, com vista a delimitar espaços de visibilidade e enunciação. Seria assim, por exemplo, na obra de Latour (2004) e em seu questionamento acerca do olhar desvencilhado entre natureza e política que o Ocidente procurou construir ao longo de séculos de modernidade; foi assim, igualmente, no olhar sobre a construção da infância que autores como Narodovsky (2001) fariam, evidenciando que a ideia de criança que se herdou, não sem novas problematizações, a partir do século XVIII, seria também historicizável, fruto de um conjunto de relações e forças que se estabeleceram em um determinado momento social. A natureza e os infantes, assim como os loucos e os delinquentes da discussão foucaultiana, nada mais seriam do que o produto discursivo de uma época, uma delimitação que permite a aproximação da realidade de certa maneira.

¹⁰ A noção de acontecimento, em Foucault, está atrelada à irrupção de singularidades e aos seus momentos de produção (CARDOSO, 1995). Abandona-se, nessa perspectiva, a tentativa de construção de narrativas que promovam uma linearidade historicizável. Trata-se, portanto, de um olhar que busca menos uma origem do que a emergência de tais movimentos singulares na história.

A analítica das invenções de nossa época parece particularmente profícua à observação da maneira como operam os saberes e as relações de poder na atualidade, estabelecendo formas específicas de elaboração do sujeito na relação com os outros e consigo mesmo. A compreensão de que o sujeito não é dado em essência, mas construído no interior dos discursos que ele próprio opera, desloca a análise para a busca de entendimento daquilo que, em um determinado momento histórico, permite ao homem tornar-se o que é. Textos, legislações, instituições, investimentos – e tudo o mais que, em agenciamento, possa constituir um dispositivo – são elementos e arquivos capazes de evidenciar enunciados fundamentais àquilo que uma época e os que nela estão implicados são capazes de enxergar.

Entretanto os sinais de Calvino trariam um último elemento particularmente importante a esta análise. Sendo tais signos o resultado das invenções de realidade e, em um mesmo movimento, o próprio fundamento do “real”, sua analítica seria, de certa forma, um exercício mitológico, se, por mito, se compreender um processo de construção de mensagens, comuns a um sistema semiológico, que têm como principal vetor a deformação de um sentido, mediante o acréscimo “naturalizado” do uso social à temática de que tratam, aos moldes da análise de Roland Barthes (2007)¹¹.

Sinais, como base única, emaranhada e mitológica da aproximação da realidade. Encontrá-los e enuncia-los, no que tange às dispersões características do dispositivo da formação, é um intento comum a essa e a outras diversas pesquisas educacionais atualmente. Se há tanto a enunciar acerca da formação nos dias atuais, talvez seja, acima de tudo, diante de alguns elementos fundamentais a sua própria narrativa contemporânea, capaz de sempre localizá-la enquanto uma ação embasada, por um lado, em um certo “rebaixamento” (LARROSA, 2003, p. 291) de um sujeito em relação a outro, levando ao menos uma das partes a algum tipo de “deformação” (p. 295); e, por outro, na relação que ele estabelece com

¹¹ A discussão sobre o conceito de mito será ampliada posteriormente.

sua própria subjetividade ou com aquilo que a constitui. “Se a instrução tem a ver com o que se sabe, a formação tem a ver”, cada vez mais, “com o que se é” (p. 290), e talvez aí residam as possibilidades que, por si só, já justificam os amplos investimentos que movimentam as noções de formatividade e, com elas, os próprios limites e possibilidades frente a elas, no que tange à produção de subjetividades. Se, por um lado, se pode compreender tais “investimentos” a partir de um campo prioritariamente econômico, associando-os aos crescentes aportes financeiros destinados aos planos e estratégias formativas, há, contudo, outro olhar possível, que tomando como base os discursos educacionais, pode evidenciar o modo como operam os saberes em torno da formação: quais são seus principais enunciados? Em que se aproximam e como se afastam da produção de saberes em torno da formação docente que parece, em alguma medida, influenciá-los? Como se dispersam no interior dos cada vez mais variados lugares que se dedicam a produzir o “indivíduo a formar” ou dele falar? De todo modo, como diria Fischer (2003, p. 376), a questão principal consiste sempre em perguntar “como algumas práticas acabam por objetivar e nomear, de uma determinada forma, os sujeitos, os grupos, suas ações, gestos, vidas”, no que tange, nesse caso, aos processos formativos.

Os investimentos crescentes das políticas públicas e de instituições privadas em torno da formação, e outras formas bem menos institucionalizadas a partir das quais as racionalidades formativas são postas em operação dão, portanto, sentido a essa produção. Na medida em que o ato formativo se realizará sempre pela tentativa de mudança do outro ou de si mesmo, o olhar sobre seu funcionamento tornar-se-á, sempre, uma análise das formas contemporâneas de *governar* – entendendo-se que o sentido do governo, na ótica foucaultiana de análise, não se limita à institucionalização da ação sobre os outros mas ao modo como tal ação opera, seja na figura do Estado ou por meio de qualquer outra no espaço social.

A educação parece, de fato, funcionar cada vez mais como arte de governo (COUTINHO e SOMMER, 2011, p. 88). Sistemas de ensino, materiais didáticos, cursos, projetos – elementos educacionais, hoje em profusão – funcionam de modo distinto e heterogêneo na ação sobre as subjetividades. Dentro da densidade de enunciados educacionais, aqueles concernentes à ideia de formação parecem se constituir como elementos basais a um imenso conjunto de relações, políticas e elaborações institucionais. Em estudos anteriores (BOCCHETTI, 2008; BOCCHETTI e BUENO, 2012), pareceu evidente que em torno da ideia de formação docente, no caso específico do PROFORMAÇÃO, se estabeleciam um conjunto de mecanismos e dinâmicas bastante efetivas na construção de um determinado tipo de professor. A partir de uma análise mais aprofundada, no entanto, parece possível que um certo grupo de racionalidades formativas, hoje legitimadas no espaço educacional, seja capaz de ultrapassar não apenas o próprio PROFORMAÇÃO, mas também as políticas que possibilitaram o desenvolvimento dos programas especiais nos quais tal proposta esteve inclusa e, em última análise, o próprio campo educacional, constituindo um corpo de saberes, associados a uma ideia de formatividade que vem se dispersando em ambientes sociais outros, bem além dos muros das universidades ou dos cursos de licenciatura.

O dispositivo da formação – esse “mingau que mistura o visível e o enunciável” (DELEUZE, 2005, p. 47) acerca da formatividade – parece operar por meio de um conjunto de saberes que atravessa a escola, a empresa, as famílias. Um exercício analítico importante, portanto, deriva da possibilidade de se verificar tais atravessamentos, tomando-se como base critérios específicos. No caso particular do estudo aqui apresentado, os ideais modernos de *bildung* e suas interfaces com a maneira pela qual se elabora a laboralidade são, por exemplo, alguns operadores utilizados com esse intento.

Se é necessário um olhar que ultrapasse a questão da formação docente e procure captar os espriamentos das racionalidades formativas para além dos espaços da educação

formal, tampouco parece possível a realização de um estudo pautado na dispersão dos enunciados formativos que relevem aquilo que, hoje, é colocado em operação pela maioria das políticas de formação de professores no País. Quanto a isso, algumas das características das propostas formativas voltadas aos docentes, levadas a cabo nas últimas décadas, podem ser vislumbradas em uma série de trabalhos que postaram, por exemplo, na análise dos programas especiais de formação, seus maiores objetos de estudo. Entre elas, encontram-se críticas ao aligeiramento das propostas e suas implicações ao trabalho realizado com os profissionais (BELLO e BUENO, 2005); à inversão do papel do professor, colocado como aluno no processo formativo (OLIVEIRA, 2009); à condução reflexiva promovida pelos materiais didáticos desses programas (BOCCHETTI, 2008) e por outras estratégias didáticas por eles utilizadas, como a escrita de memórias (BUENO; 2006); ao uso das chamadas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e suas reais implicações às dinâmicas educacionais desses espaços (ANDRADE, 2006). O estudo ora apresentado soma-se a tais intentos, posicionando-se, porém, a partir de outro viés analítico que funciona, como já dito, por um processo de enunciação, muito mais do que pela apresentação de uma nova crítica a tais empreitadas.

Procurar, na formação docente, um centro originário das racionalidades formativas não é um exercício proposto aqui; o que se deseja é a visibilidade dos mapas que procuram esquematizar a maneira pela qual tais elementos operam. De todo modo, foi a partir de um percurso sobre a produção normativa em torno das políticas voltadas aos professores que tal analítica teve início. A isso seguiram-se estudos que procuraram atentar aos saberes emergentes, em arquivos diversos, para além dos programas e instituições. Entre professores, funcionários, pais ou líderes comunitários, passearia uma série de enunciados que, em suas performances, constitui movimentos fundamentais em torno da ideia de formação. Com eles, inauguram-se formas, produzem-se continuidades e funcionam rupturas que fazem enxergar

os processos formativos por meio de nuances específicas de nosso tempo. Operações, ao que parece, capazes de provocar deslocamentos importantes em ideais caros a todo o Ocidente desde o projeto iluminista e sua concepção de *bildung*; valores que certamente não deixam de existir, mas que passam a funcionar com algumas modificações que permitiriam que o anseio kantiano pelo Esclarecimento se tornasse algo muito diferente no século XXI.

1. O DESEJO DE FORMAR

Da historicidade do sujeito que se forma. Poder na analítica foucaultiana. Poder pastoral. A vida como lugar de investimento. A governamentalidade e suas artes. A biopolítica. Sociedade de Controle. A noção de dispositivo. O dispositivo formativo. Sobre alguns pressupostos analíticos. A ideia de “bildung”. A “bildung” nas cartas de Schiller. Biopolítica, biopoder e vidas a formar. A questão do trabalho: entre Taylor, Shultz e sujeitos a preparar. Inspirações cartográficas. Caminhos metodológicos de análise: mitos e arquivos.

Não há algo de essencial a buscar no sujeito que se forma. Frente a sua historicidade, desmancham-se suas capacidades originais, as aptidões que ele buscaria dentro de si, seus potenciais a serem treinados. Afinal de contas, se, em algum momento, foi possível se pensar em origens, dons ou treinos, é diante de um jogo mapeável de verdades que isso se fez. Poder fazer a História desses elementos significa, portanto, o próprio dismantelamento de sua suposta essência a-histórica; e, se é possível visualizar sua existência, é a partir de seu funcionamento e das condições que possibilitaram sua problematização em um determinado momento e espaço social que tal analítica pode, de fato, vir à tona:

(...) atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhes eram estranhas. (FOUCAULT, 2004a, p. 14)

Se resta pouco a fazer quanto às essencialidades do “cidadão a formar”, há ainda muito de político na maneira como se investe sobre ele, cotidianamente, se se considerar como política “a forma de atividade humana que, ligada ao poder, coloca em relação sujeitos, articula-os segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais” (PASSOS e BARROS, 2009, p. 151). O saber originário ou o primeiro arauto precisam dar lugar aos diagramas, aos relevos e a tudo o mais que possa vislumbrar, por um lado, as formas que

derivam dos enunciados em seu funcionamento – os sujeitos, as instituições e tudo o mais que é seu produto e, ao mesmo tempo, seu inventor; e que tornam um pouco mais visíveis, por outro, as forças¹² a partir das quais tais substâncias podem efetivamente se constituir: as relações de poder-saber que as constituem e os espaços de governo que delas derivam.

Trata-se, aqui, de um poder muito mais inquieto do que aquele que alguns teóricos do Estado e de suas economicidades quiseram colocar nas mãos das soberanias e dos governantes. “Ação sobre ações” (FOUCAULT, 1995, p. 243), o poder na analítica foucaultiana abandona postulados caros a muitas das analíticas que precederam aos estudos do autor (DELEUZE, 2005): o da propriedade, que colocaria o poder como elemento passível de conquista por determinadas classes; o da localização, que o colocaria na contingência do aparelho do Estado; o da subordinação, que daria a suas relações um caráter subordinado a um modo de produção; o da essência, que “qualificaria os que o possuem (dominantes), distinguindo-os daqueles sobre os quais se exerce (dominados)” (p. 37); o da modalidade, que lhe imprimiria um funcionamento por “violência ou ideologia” (p. 38), por meio de mecanismos de repressão e engano; e o da legalidade, que posicionaria o poder do Estado como elemento expresso em suas leis. Ao refutá-los, Foucault se posiciona a favor de uma “nova economia das relações de poder” (1995, p. 233), capaz de considerá-lo a partir tão somente de suas relações – deslocando-o, portanto, de qualquer essencialidade – que ocorrem necessariamente pela “ação de alguns sobre outros” (p. 242); o poder existe, portanto, e tão somente, em ato, se estabelecendo nos espaços cotidianos, em que os sujeitos se encontram:

Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente (...) ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas – o poder está sempre presente: quero dizer, a

¹² Uma questão fundamental às analíticas pós-estruturalistas se refere ao lugar das lutas na constituição dos saberes legitimados de uma época – no caso, em torno das ideais de formação. Pela ótica pós-estruturalista, os elementos discursivos não coexistem harmonicamente no interior de uma sociedade; ao contrário, tomam forma no interior de um campo de batalhas que precisa ser evidenciado pelo próprio estudo. Ao longo deste trabalho, alguns desses momentos de embate serão pontuados, no evidenciamento das relações que, no cerne dos discursos formativos, acontecem.

relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 2004b, p. 276).

As análises promovidas por Foucault procuraram demonstrar como um conjunto de saberes e institucionalizações passam a constituir, a partir de um certo número de relações, elementos que constituem a verdade, o natural e o aceitável de uma época. O próprio autor, por exemplo, faz uma ressalva importante referente às analíticas que tomam a escola como objeto principal de suas análises:

Concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em dada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não o tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa, que seria a unidade estatal da soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apoiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública etc.). (1999, p. 52)

No campo educacional, por sinal, outros autores puderam vislumbrar, de forma mais acurada, construções discursivas igualmente específicas e calcadas no estabelecimento de certas relações com a verdade. Popkewitz (2001), para citar apenas um exemplo, encontra em um programa de formação de professores realizado em escolas urbanas e rurais dos Estados Unidos – o *Teach for America* (TFA) –, um instrumento fundamental na construção de sistemas de conhecimento, a partir dos quais “o raciocínio é formado e os objetos de reflexão são construídos” (p. 26). Entre padronizações de testes, uso de livros didáticos sancionadores de um tipo de verdade, incitações ao autogoverno, regras didáticas e construção de diferenças, o TFA pareceu se constituir em mais uma estratégia de ensino que, no caso desse autor, foi tomada como “conjuntos particulares e normalizadores de distinções e sensibilidades que representam, seletivamente, o hábito particular de alguns grupos, mas são feitos parecer conhecimento universal” (p. 134).

É, portanto, nas relações estabelecidas entre os saberes legitimados por uma época e as relações de poder que os engendram que uma importante empreitada analítica pode ser estabelecida. Embora ao poder não se possa imprimir uma estabilidade que lhe garanta qualquer proprietário, não serão poucas as operações vindas de vários lugares sociais – instituições diversas, líderes governamentais, representações sociais –, promovidas com vista à alteração dos caminhos por ele realizados. Será como se tais relações procurassem provocar desvios e conversões nas linhas discursivas capazes de constituir a verdade – e com ela as legitimações, o inaceitável, a *expertise* – de uma época: na base delas, o desejo de governar.

A ação sobre os outros, o poder exercido pela ação do Estado e dos demais entes sociais pode ser pensado em termos de ação sobre a conduta. “Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Isso, obviamente, ultrapassa a compreensão do governo como ação estatal; as relações cotidianas acontecem, igualmente, com base em relações de governo dos outros. O poder que se estabelece no interior de tais relações não encontra, pois, qualquer unicidade, na medida em que as práticas de época não se dão apenas a partir de um local estipulado, que tomaria para si o direito de governar, mas se dispersam na microfísica das dinâmicas sociais¹³.

De qualquer modo, há, na racionalidade do Estado e na maneira pela qual ele se apropria de práticas discursivas ou não, um conjunto de peculiaridades que deve ser observado no interior do dispositivo que se analisa. A analítica foucautiana soube encontrar no cerne da atuação estatal a evolução de um poder de natureza inicialmente cristã e pastoral, focado na responsabilidade do pastor-soberano, na obediência de seu rebanho-súditos, no

¹³ Apenas para trazer um exemplo analítico de tal dinâmica: sobre a psiquiatrização da sociedade, um dispositivo que inaugura novas formas de governar, o autor francês será direto, argumentando que os processos a ela associados “não vêm de cima, ou não vêm exclusivamente de cima”; ao contrário, “é na própria base que podemos começar a desvendar um verdadeiro de apelo à Psiquiatria”, (FOUCAULT, 2002, p. 376); sobretudo, lembra o filósofo, por que a centralidade da infância – a “descoberta da criança pela psiquiatria” (p. 387) –, também dispersa entre operações científicas e moralizantes sem um lugar originário a mapear, permitiria tal operação.

conhecimento individualizante dos governados e na renúncia a si próprio. Para o autor (FOUCAULT, 1988), tal forma de se aproximar das questões associadas ao poder e ao governo estariam pautadas em uma relação que incide, sobretudo, na gestão da terra e de seus produtos, prescrevendo obrigações em termos jurídicos que operam, sobretudo, sob a possibilidade de interrupção da vida dos súditos.

As estratégias de poder pastoral passariam a sofrer algumas importantes inversões a partir do século XVII, quando começam a ser postas como elementos de problematização as possibilidades de governo advindas da razão do Estado¹⁴. Há, a partir daí, uma visível maximização das forças assujeitadas (FOUCAULT, 1988), mediante uma coerção material que, para Foucault, se desloca das propriedades para os corpos e suas potências. A questão da vida passaria, então, a ocupar um lugar fundamental nos discursos que operam na sociedade. Estaria, de um lado, evidente na forma de uma crescente doutrina de polícia, globalizante e autoritária, que encontraria cada vez mais na gestão dos vivos seu *locus* de investimento; mais do que isso, como diria o autor francês em um de seus cursos (2008, p. 450), essa racionalidade de polícia se dedicaria, a partir de sua emergência, a um tipo de ação calcada na ideia de “viver e o mais viver”, ao “viver e o melhor viver”. A doutrina de polícia teria, nessa época, o objetivo de dar condições de poder ao Estado e, ao mesmo tempo, de manter as pessoas felizes.

O privilégio da ação sobre a vida e de sua instauração como campo de problematização também se tornaria visível nas questões associadas àquilo que, a partir do século XVIII, passaria a ser chamado “população” (FOUCAULT, 1999). As dinâmicas

¹⁴ Na analítica foucaultiana não há, de fato, uma ruptura entre os poderes exercidos pelo soberano e aqueles associados às disciplinas que nascerão a partir da ação estatal, nem tampouco daquilo que a elas se seguirá. Pelo contrário, são diversas as operações realizadas no espaço social capazes de fazer com que elementos existentes em períodos bastante anteriores à ascensão das racionalidades de Estado permaneçam (ou voltem a operar) nos períodos a elas posteriores – veja-se, por exemplo, a questão da confissão, extensamente problematizada pela obra de Foucault, e de suas atualizações nos dispositivos contemporâneos de natureza *psi*, que se constituíram em uma “máquina de governança no século XX” (ROSE, 2010, p. 312) e parecem, hoje, se biologizar pela neurociência do século XXI (*idem, ibidem*).

sociais, vislumbráveis agora a partir de novas formas de problematizar os agrupamentos humanos – a família deixaria então sua centralidade, passando a ser mais um desses grupos –, seriam então reposicionadas por meio de novas formas de conhecer, inaugurando olhares distintos sobre o lugar do sujeito em sua relação com os outros, hoje tão caros aos dispositivos que encontram nos apelos à participação e à união de todos alguns de seus lugares de maior investimento. A vida humana, organizada em termos populacionais, passaria a ser observada continuamente por meio de um grande número de mecanismos, em razão do bem-estar individual, da atenção à coletividade e das consequentes racionalidades que deles até aqui derivam.

1.1. De onde fala a formação: a vida e seus controles

Quando a vida ascende a sua condição de objeto de investimento discursivo por excelência, é sobre ela que uma multiplicidade cada vez maior de racionalidades irá passar a construir um número cada vez mais amplo de formas de governar. O sentido de governo, aqui operado a partir do pensamento foucaultiano, remete a ações que, em muito, ultrapassam a lógica estatal de intervenção. Como o poder só existe em ato (FOUCAULT, 1999) e compreender sua ação significa ser capaz de vislumbrá-lo em termos de uma microfísica normalmente difusa e complexa, pode-se entender que as práticas de governo se dão também no interior das relações cotidianas, calcadas na ação sobre o outro e sobre si mesmo. Nasce, daí, aquilo que o autor chamaria “governamentalidade”, esse esforço de condução (proveniente, portanto, de diversos espaços sociais) associado a um conjunto de mentalidades, interessado em “criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas” (FIMYAR, 2008, p. 05). Como diz Avelino (2011, p. 89):

Foucault mostra que só foi possível ao liberalismo e ao neoliberalismo indexar o exercício do poder na racionalidade dos governados porque existe há séculos, da parte destes sobre os quais se exerce o poder, práticas de relação de si consigo produtoras de estados de obediência. É preciso uma relação de si consigo, são necessárias tecnologias de si para realizar a governamentalização dos indivíduos.

Deriva daí a localização da governamentalidade “no encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”, feita por Foucault (2007b, p. 2). Mas é também na consolidação do Estado que diversas das racionalidades focadas na vida sofrerão importantes acréscimos. Esse ente – que, assim como o sujeito, é desprovido de essência (AMÓS, 2010) na ótica pós-estruturalista – funciona sempre a partir da tentativa de se “governar o melhor possível” e, ao mesmo tempo, da reflexão sobre “a melhor maneira possível de governar” (FOUCAULT, 2008c, p. 4). É em meio a um emaranhado de relações que legitimam as práticas de um dispositivo, envolvendo, por exemplo, as atividades dos especialistas, as ações educativas ou a construção de novas relações institucionais, que o Estado pode se apropriar de certas racionalidades e colocá-las em operação de acordo com um conjunto de estratégias mais ou menos definido, que também só pode ser traçado se observado sob a ótica da própria época que lhes possibilita vir à tona. Nesse contexto analítico, uma outra leitura da noção de governamentalidade¹⁵ pode ser feita, tomando-a, em termos institucionais, como a

¹⁵ De fato, é enquanto “noção metodológica” que a ideia de governamentalidade pode ser compreendida em suas diversas nuances e possibilidades analíticas. Noguera (2009) posiciona tal conceito como um instrumento analítico construído por Foucault “para provocar, para tencionar, para incitar o pensamento” (p. 25), funcionando portanto como um elemento capaz de converter processos analíticos que tenham como base as formas de governar. Para Noguera, a noção de governamentalidade pode ser colocada em funcionamento, durante uma análise, pelo menos de dois modos diferentes: um de caráter pragmático, focado na localização dos próprios objetos de saber a partir das práticas sociais; e outro, de “matriz filosófica”, focado na compreensão do modelo a partir do qual determinados conceitos são gestados. Uma pesquisa como a aqui delineada, cujo maior intento é o de mapear formas de funcionamento atual de um dispositivo, tenderá prioritariamente para esse segundo objetivo. Vale notar que a análise empreendida por Noguera não invalida a materialidade do movimento de governamentalização, efetivamente realizado pelos Estados a partir do século XV; ao discutir a governamentalidade enquanto noção operacional, o que deseja esse autor é evidenciar sua potencialidade para outros pesquisadores que, como Foucault, procuram focar seus estudos nos modos de governar desenvolvidos pelo homem, sobretudo, com o advento do Estado.

tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes (*idem*, 2004a, p. 292)¹⁶.

A “arte de governar os homens” encontraria, desde muito cedo na História ocidental – Foucault (2007) a localizaria como uma questão fundamental já nos séculos XV e XVI – a possibilidade de constituir, em torno dos saberes legitimados, suas bases operacionais. Seria assim com a sexualidade, com a delinquência ou com a anormalidade. Modernamente, seria assim também com a formação. “Efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas” (AMÓS, *op. cit.*, p. 106), o Estado funciona, nos anseios de governar que o mantém, como elemento resultante das forças que o compõem. É, portanto, mais consequência do que causa dos mecanismos de governo, e o desejo de “não governar demais” (FOUCAULT, 2008c, p. 18) que embasará a partir do século XVIII suas principais racionalidades será mais uma evidência disso. Assim, em vez de se tomar o Estado como o lugar do nascimento das racionalidades que irão de alguma forma coibir ações no interior da sociedade, vale observá-lo como mais um elemento social que, como tantos outros, faz uso daquilo que, dentro de um agenciamento de saberes, se constitui como possível.

Pode-se dizer que a ação do Estado (e essa é uma das razões de sua força) anseia por exercer uma forma de governo tanto individualizante quanto totalizadora (FOUCAULT, 1995). Tome-se, por exemplo, o caso clássico do olhar sobre a sexualidade. Foucault encontra nele o que chamou de quatro “linhas de ataque” (1988, p. 137), por meio das quais avançaram as políticas do sexo nos séculos XIX e XX: a sexualização da criança, a histerização das

¹⁶ Note-se, portanto, como analisa Avelino (2011), que Foucault opera por meio de dois caminhos em sua análise das racionalidades governamentais: um deles focados na calculabilidade programática, como base das políticas de governo; o outro referindo-se ao caráter performativo dos enunciados, possibilitado também pelas institucionalizações, mas que as ultrapassa e chega às relações subjetivas mais cotidianas. Na pesquisa aqui apresentada, procurou-se realizar uma análise de inspiração cartográfica capaz de enunciar movimentos em ambos os sentidos.

mulheres, o controle da natalidade e a psiquiatrização das perversões. Tais frentes se consolidam em práticas que ora se revertem em políticas de ação mais ampla, como aquelas de educação para controle de nascimentos, ora se materializam em ações específicas como a definição médica de um conjunto de quadros patológicos e, portanto, novos diagnósticos individuais.

Compreendido ao mesmo tempo como efeito, instrumento e campo de estratégias (AMÓS, *op. cit.*), o Estado parece ter passado, ao longo dos séculos que viram a ascensão de suas racionalidades, por diferentes modos de funcionamento. Primeiramente posicionado como elemento administrativo e, posteriormente, assumindo um papel normatizador, parece que o modo de operação estatal atual permite que se fale, de fato, em um “Estado de governo”, no qual se desenvolvem mecanismos assentados no controle, sobretudo por meio dos dispositivos de segurança (GADELHA, 2009).

Trata-se, efetivamente, da ascensão de novos elementos do funcionamento da sociedade, daquilo que Foucault diagnostica como consequência direta da diminuição do investimento nas disciplinas, rumo a formas bem mais sutis de controle das subjetividades, sempre tomados a partir da questão da vida; de uma crescente normalização biológica, portanto: em poucas palavras, de uma sociedade calcada em mecanismos biopolíticos.

Foucault (1988) chama de “biopolítica” ao tipo de ação que encontraria nas populações e nas operações específicas do dispositivo da sexualidade¹⁷, já desde o séc. XVIII, seu maior foco. Tomando como base o dispositivo da sexualidade e suas formas de operação – ora focadas no estudo das taxas de fecundidade, natalidade e morte, ora construídas sobre as individualidades e seus comportamentos sexuais –, o autor posiciona os mecanismos biopolíticos, pautados nas regulações populacionais, ao lado daqueles de natureza

¹⁷ De fato, é o espraio dos discursos associados à sexualidade que possibilita, efetivamente, uma aproximação biopolítica da realidade (GADELHA, 2009)

anatomopolítica, focados na disciplina corporal. O jogo entre ambos, no interior daquilo que Foucault chama “biopoder”¹⁸, engloba a miríade de estratégias que colocam o “fazer viver” como base das políticas pautadas no governo dos indivíduos. O que parece de fato ocorrer, sobretudo nos anos que procederam à emergência dos discursos liberais, é um deslocamento dessa balança em favor das estratégias pautadas mais nas regulações do que nos mecanismos disciplinares, seja no que tange aos grandes agrupamentos humanos, naquilo que opera diretamente sobre os corpos em suas individualidades seja, principalmente, na transversalidade entre ambos; seria assim, por exemplo, no caso dos processos de medicalização da sociedade, que terminariam, junto a outros dispositivos, por alçar os mecanismos biopolíticos às bases do funcionamento social atual.

No final de seu curso *“Em defesa da sociedade”*, Foucault (1999) procuraria demonstrar que muito da centralidade da biopolítica, dessa “assunção da vida pelo poder (...) sobre o homem enquanto ser vivo” (p. 286) estaria, desde muito cedo, associada a um processo de valorização médica, focado sobretudo na sexualidade, que se avulta no séc. XIX. O valor de tal medicalização estaria, por sua vez, no próprio funcionamento discursivo sobre a questão da sexualidade, com efeitos tanto no plano dos indivíduos, com as punições corporais, como no plano das populações, com as teorias que, por exemplo, reservavam à hereditariedade um conjunto de perturbações derivadas dos desvios sexuais. Daí a importância dos discursos médicos e higienistas que, funcionando entre “os processos

¹⁸ Nicholas Rose e Paul Rabinow (2006) fazem uma contundente delimitação da noção de “biopoder” – e, com isso, do próprio conceito de biopolítica, de tal forma relacionado a ela que os próprios termos se confundem em algumas produções foucaultianas. Para os autores, por “biopoder” deve-se compreender o conjunto de discursos que constituem sua verdade em torno da vida e da saúde. Enfatizados nas formas contemporâneas de governamentalização, tal conceito teria relação com a constituição de verdades sobre o “caráter vital dos seres humanos” (p. 29) e seu atrelamento às autoridades aptas a enuncia-las; com as dinâmicas que continuamente intervêm na “existência coletiva” (p. 29), em honra da vida e da saúde; e com as operações promovidas na relação do indivíduo consigo mesmo, daí derivadas. O discurso formativo, como se verá, sobretudo em seus anseios de “plenitude da existência” (jamais alcançáveis) bem se adequará a esse domínio, sobretudo no que tange às relações por ele provocadas do sujeito em relação a si próprio.

biológicos e orgânicos” (p. 301), possibilitariam a ascensão de uma valiosa “técnica política de intervenção” (p. 302).

Tais elementos médico-biológicos não deixariam de se dispersar a partir de sua emergência: por um lado, como argumentaria o próprio Foucault, estariam na base dos mecanismos de um racismo que, a partir do séc. XIX, daria à necessidade estatal de exercer o direito de matar uma base científica, pautada na “eliminação do risco biológico” (p. 306) – com esse novo racismo, se trata mais do que nunca de combater os perigos biológicos trazidos pelas sub-raças (GADELHA, 2009); por outro, seriam atualizados por movimentos fundamentais como o da Psicologia moderna (NARDI e SILVA, 2004), diante das operações a “céu aberto” (p. 192) que já no final do séc. XIX trariam novos contornos ao poder disciplinar.

De fato, a Psicologia e suas múltiplas produções em muito se beneficiariam dos “novos modos de subjetivação” (p. 192) que emergiram junto com o séc. XX. Na leitura de Nardi e Silva, seriam elas que inaugurariam o funcionamento mais difuso dos mecanismos de governo sobre as individualidades, corroborando justamente com uma crescente “individualização da subjetividade” (p. 193) por meio de “técnicas de modelização da experiência subjetiva” (p. 194).

À normatividade “médico-psi” se somaria outra, de natureza “econômico-empresarial” (GADELHA, 2009, p. 180), trazendo com ela uma nova governamentalidade,

que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; (...) que busca programá-los e controlá-los em sua forma de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem (...) através de novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, ‘literatura’ de autoajuda, etc. (p. 151).

Focado, portanto, também na vida, esse funcionamento empresarial das formas de governo, junto com a psicologização da vida, estaria na base daquilo que Deleuze (1992), com

base na análise foucaultiana, diagnosticara como a “Sociedade de Controle”, fundamentada em investidas governamentalizadoras que passam a encontrar na modulação da norma – e não em sua fixidez, como ocorrera em regimes mais disciplinares – suas possibilidades de governar (AQUINO e RIBEIRO, 2009). Tal movimento convoca os indivíduos diuturnamente ao exercício de uma liberdade subjetivada, sobretudo por meio das tecnologias psicológicas, estejam elas do lado clínico dos processos medicalizados, ou do lado institucional dos departamentos empresariais.

As estratégias comuns à Sociedade de Controle são codificadas, frequentemente, a partir de uma vigilância ultrarrápida e “ao ar livre” (DELEUZE, 1992, p. 220). Fundamentam-se em elementos de alcance modular às multiplicidades infindáveis, com vistas a controlá-las de uma maneira pouco hierarquizada e sem rigidez. Nesse sentido, reduz sua ênfase na norma, diante de um funcionamento diferente, calcado na “sedução, interesse, curiosidade, através da lógica do prazer incessante e incontrolável do consumo e da aquisição” (MORAES e NASCIMENTO, 2002, p. 95). Neste sentido, torna-se de certa forma a máxima materialização do diagnóstico de Pelbart (1997, p. 6), de que “(...) a docilização de um corpo” poderia “recorrer a tecnologias mais suaves, dispensando até mesmo a violência direta, física...” (PELBART, 1997, p. 6), o que passa a ser a tônica de seus mecanismos de poder.

Uma dobra fundamental caracteriza os mecanismos dessa sociedade: aquela que verga o futuro sobre o presente, na forma de risco (MORAES e NASCIMENTO, 2002). O olhar sobre os perigos do porvir funciona a partir do terror à finitude – seja aquela associada ao encerramento de nossos processos fisiológicos, ou a derivada da inadequação à permanência no mercado. É, portanto, em termos de uma terrível inadaptação que muito das subjetividades do tempo presente será comandado. Ao lado dessa necessidade incessante de se manter aceitável – em termos, sobretudo, produtivos – residirá uma valiosa inclusão de todos, ainda que em diferentes níveis de participação social (LOPES, 2009). Tomando como base as

políticas e de assistência e previdência no Brasil, a autora encontrará uma profusão de exemplos que não deixam de evidenciar, em suas bolsas e auxílios, um certo modelo de funcionamento social, pautado na garantia de que todos funcionem, conjuntamente, em um padrão mínimo de consumo. Será necessário, pois, dirigir os sujeitos, coletivamente, “em favor do mercado” (p. 165), mantendo-lhes sob suas vistas, a fim de que permaneçam “dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência” (p. 165).

Entre os olhares do soberano e as difusas senhas bancárias, um enorme conjunto de estratégias baseadas na gestão da vida teve lugar. Como se verá, muitos dos elementos que permearam esse caminho – nada linear, por sinal – serão caros aos movimentos que delinearam sobre os discursos formativos suas linhas de funcionamento e produção de subjetividades. Das investidas disciplinares aos corpos cifrados, das regulamentações populacionais às múltiplas dispersões, serão diversas as racionalidades que permearão e, principalmente, modificarão os sentidos dados às ideias de formatividade que hoje passeiam por uma profusão de livros, legislações e reportagens de revista.

1.2. Até onde formar: um dispositivo, suas produções

É como se os confusos relevos constituídos pelos saberes e pelas relações de força que os estabelecem formassem uma grande paisagem, confusa, heterogênea e repleta de descontinuidades – a imagem do “novelo”, utilizada por Deleuze, não poderia ser mais adequada. Os dispositivos constroem aquilo que uma época pode dizer e elaborar, sob regimes de visibilidade e enunciação – fazem, portanto, “ver e falar” (DELEUZE, 1990, p. 1) de certa forma, no interior de um contexto social. Para Foucault, eles se consolidam em redes de relações capazes de tornar correlatos elementos heterogêneos, sejam discursos, arquiteturas,

enunciados científicos, leis ou preceitos morais (CASTRO, 2009, p. 124). E, enquanto elementos estratégicos, respondem a necessidades que emergem das práticas de governo que caracterizam uma época, se transformando e operando de maneiras distintas; é assim que, durante séculos, o dispositivo disciplinar estará integrado à teoria do soberano, para a partir do século XVII se disseminarem por um vasto corpo de tecnologias centradas na clausura e no esquadramento do sujeito (Foucault, 1987); da mesma forma, o dispositivo de sexualidade assumiria, na cultura grega, certas formas de operar – calcadas em uma política e normalização próprias – bem diferentes daquelas que anos mais tarde, por exemplo, atingiriam a cultura vitoriana.

Sempre multilíneas, os dispositivos têm uma mobilidade própria, integrando-se, atualizando-se e diferenciando-se em seus efeitos ao longo de seu funcionamento (DELEUZE, 2005, p. 46). Como instrumento analítico, o olhar específico sobre seu funcionamento segue a sugestão metodológica dada pelo próprio Foucault (1995), de que, em vez de se tentar analisar como um todo o processo de racionalização da sociedade, faça-se tal tipo de estudos por meio de analíticas que considerem essa racionalização em vários campos, cada um com sua “experiência fundamental”, como a loucura, o crime, o liberalismo – a maioria delas, de fato, se constituindo a partir de um dispositivo que as engendra. Será a partir dessa ótica que a obra foucautiana encontrará, por exemplo, no caso exemplar da criminalidade (FOUCAULT, 1987), certo conjunto de operações discursivas que permitirá a problematização do castigo e a posterior constituição da instituição prisional e da própria delinquência como uma característica da subjetividade; uma empreitada focada igualmente no conjunto específico de racionalidades, desta vez no que diz respeito à ideia de guerra e ao seu papel social (FOUCAULT, 1999), localizará inversões que, a partir da noção de soberania e poder régio, instauram novas operações, mais recentes, rumo à gestão da vida e das populações.

No caso da formação, é certamente de um dispositivo fundamental ao funcionamento social, nos dias de hoje, de que se está tratando¹⁹. De modo preliminar, a principal premissa de um estudo como esse é de que tal construção, por meio de operações potencializadas, sobretudo nas últimas décadas, permitiu que racionalidades importantes acerca da formação fossem redimensionadas. Tal *ratio* formativa tem sido particularmente importante na proposição de certos mecanismos de governo das subjetividades, calcados em uma forma peculiar, embora muitas vezes não inédita, de desenvolvimento das potencialidades individuais.

Enquanto instaurador de operações discursivas calcadas em relações densamente políticas e pedagógicas – se, por tal conceito, entendermos com Larrosa (1994, p. 36), aquelas interações que permitam que se “elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” – o dispositivo formativo se torna fundamental por um conjunto de fatores. Em primeiro lugar, porque é justamente na transversalidade entre tais relações – aquelas focadas na ação sobre si mesmo e as que englobam operações sobre o outro – que o projeto de governamentalidade mapeado por Foucault atinge seu ápice (AMÓS, *op. cit.*). Em segundo lugar, porque a própria natureza do ato formativo o associa àquilo que Larrosa (*ibidem*) denominaria “dispositivo didático”, esse lugar, notadamente associado ao campo educacional, “no qual se constitui ou se transforma a experiência de si” (p. 57).

Larrosa encontra no discurso educacional a emergência do que chamaria discurso didático a partir de uma análise acerca de como a sala de aula se tornaria um espaço de aprendizagem acima de tudo moral, que relacionando saberes de natureza social, política, cultural e pessoal, passaria a conduzir o sujeito na elaboração de uma maneira específica de elaborar seus ideais públicos e pessoais; de pensar, portanto, a si mesmo. Para ele, a estratégia

¹⁹ A discussão acerca do dispositivo é, aqui, apenas introdutória. Na verdade, o anúncio das configurações do dispositivo formativo será, de certo modo, o próprio objeto dessa pesquisa, focada em suas dispersões e, portanto, em sua própria operação.

fundamental desse dispositivo seria a de “produzir, capturar e mediar pedagogicamente alguma modalidade da relação da pessoa consigo mesma, com o objetivo específico de sua transformação” (p. 51). Sem deixar de com ele concordar, parece que a emergência de um dispositivo formativo se estrutura para além dessa elaboração do sujeito consigo; também de características eminentemente morais, mas não somente, como se verá, esse outro tipo de agenciamento de saberes parece agregar indivíduos e instituições, em enunciados que mesclam participação, sanção, apelos à autonomia e diversos outros elementos que lhe permitem, inclusive, atravessar outros espaços sociais além da própria escola. Na relação ética que instaura sua natureza pedagógica, e na relação política instaurada pelos agenciamentos que permite, o dispositivo formativo parece desassociar de vez certas racionalidades aos espaços formais da educação, dispersando-os por espaços sociais bem amplos:

Esquema 1: Dispersão das Racionalidades Formativas

A dispersão evidente no dispositivo formativo acompanha um movimento comum a tantos outros processos educacionais:

(...) a educação, ainda mais em sociedades em rede, espraia-se muito além das fronteiras institucionais, rompe os diques da tradição e constitui um processo continuado ao longo de toda a vida. Nessa situação, o ambiente empresarial se torna certamente um lugar privilegiado. (BERTRAND, 2005, p. 7)

Esse fato parece ocorrer em diversas frentes. Em primeiro lugar, as ações no interior desse dispositivo dizem respeito à ampliação das relações do próprio sujeito consigo mesmo e com o outro. De fato, parece haver cada vez mais a se formar nas condutas humanas. Necessidades formativas parece se multiplicarem, estratégias formativas se tornam microscópicas e, assim, cotidianas. Além disso, o espraio das racionalidades diz respeito às relações que se estabelecem entre as instituições formalizadas e os sujeitos. Programas se diversificam, organismos governamentais focados na questão formativa ampliam sua atuação. Parece que nunca houve tanto a se construir, oficialmente, em termos de formação. Em terceiro lugar, tal espalhamento alcança as relações entre os indivíduos e outros sujeitos que, enquanto autores ou consultores, assumem a posição de arautos, na formação de uma *expertise* que tem sempre muito a dizer sobre o cidadão a formar. Finalmente, as operações do dispositivo instauram variações na relação entre o sujeito, sua sociedade e, em última instância, seu planeta, solicitando-lhe um engajamento e uma participatividade que remete a modos específicos e bem delineáveis de estar no mundo.

Algumas outras características desse dispositivo trazem ainda, consigo, o pano de fundo dessa análise. As atualizações que promove acerca do indivíduo que ensina e aprende não ampliam suas relações apenas com os espaços, mas igualmente com os tempos formativos, em parte, porque as operações associadas a ele são, quase sempre, associadas à novidade do tempo presente. Formam-se novos espaços de problematização da formação, dentro da própria empresa ou de instituições propositoras da miríade de projetos que hoje se

voltam à questão formativa, seja no âmbito das políticas públicas, das ações privadas e pontuais, seja da mescla de ambas. Formam-se novos papéis e responsabilidades, como o do “formador de formadores”. Outras hierarquizações de saberes são propostas. Outras relações semânticas. Por um lado, portanto, o tempo de formação é sempre o de hoje, com o novo que instaura, em detrimento daquilo que o fio da história já teria, de algum modo, tornado ultrapassado.

O tempo da formação é também o de toda a eternidade. Sua projeção sobre o futuro parece inaugurar processos sempre infindáveis de construção de si; mais do que isso, instaura recomeços incessantes, operação que Bauman (2007) diagnosticaria como uma das bases da fluidez das relações sociais contemporâneas. Isso parece bem característico desses tempos nos quais os próprios espaços institucionalizados que ainda não ruíram parece tomarem dimensões completamente diferentes frente à liquidez das redes e das relações virtuais. No que tange à formação, talvez se trate apenas de uma aparência. O agenciamento dos espaços formais e informais, em honra de uma eterna formatividade, é em si uma das principais possibilidades de dispersão desse dispositivo. Se hoje é possível se falar de formação na escola, na empresa, na família, nos jornais ou nas redes sociais, é porque muitas das operações formativas estão embasadas em saberes e estratégias suficientemente dispersas para atuar com base na infinitude, encontrando ora na sala de aula, nos departamentos de Recursos Humanos ou mesmo nas *pages* das intermináveis virtualizações sociais alguns de seus importantes *loci* de espraiamento.

Há ainda, no que se refere às invenções discursivas delineadas em torno da ideia de formação, algumas peculiaridades a se observar previamente. É necessário se compreender que não se trata de abordar essa ciência da formação como uma produção originariamente “docente”; as discussões sobre os professores são, em primeira instância, vinculadas ao campo educacional, e isso parece dar aos saberes que promovem uma abrangência muito

maior; assim, tais elementos parece saltarem dos espaços educativos que encontram na figura do professor seu *locus* maior de atuação, alcançando outros ambientes voltados à formação dos indivíduos, quando na verdade tratam igualmente de “outras educações”, com nuances bastante peculiares quando comparadas aos cursos de formação docente. Parecem funcionar, igualmente, em espaços não formais de educação, construindo neles formas comuns de produção de um sujeito a ser cotidianamente formado nas relações familiares, ou calcadas em outros vínculos ainda mais esporádicos. Não se trata aqui, como já informado, de se realizar uma genealogia desse processo; o esforço aqui empreendido não é o de encontrar uma origem pura de um conjunto de racionalidades, mas sim o de evidenciar o que delas se dispersa ou emerge no contexto histórico atual.

Além disso – e o que é particularmente fundamental à apresentação das hipóteses dessa pesquisa, evidenciadas a seguir – ao menos no que se refere especificamente ao conjunto de saberes ora analisado, vale lembrar que a ideia de formação já está presente bem antes dessa preocupação com a figura específica do professor; há muito ela permeia as discussões associadas à construção moral do indivíduo, caracterizada a partir das noções iluministas de formação humana; se associa, em diversas construções pedagógicas anteriores ao séc. XX – Dussel e Caruso (2003) citam, por exemplo, a produção metodológica comeniana de “*Didactica Magna*”, as práticas jesuíticas, a escola prussiana –, à própria cientifização do processo de desenvolvimento da criança e do cidadão, fazendo com que a própria noção de infância nasça do olhar diferenciado, sobretudo de natureza psicológica, sobre a formação dos indivíduos nas idades iniciais de seu desenvolvimento. É indubitável, no entanto, que o discurso atual sobre a formação docente trouxe consigo novos elementos, agregando racionalidades, advindas de diversos campos de estudo, que provocaram profundas mudanças em nosso modo de conceber esse processo que hoje se denomina “formação”, tornando-o mais adequado às necessidades atuais de governo.

A realização de uma análise que abrange o período que se inicia a partir de 1990 não é alheia às questões associadas ao dispositivo formativo. Os anos que contextualizam a promulgação da LDB foram tomados por um desejo institucional de se falar incessantemente acerca da formação, que parecia se transmutar, cada vez mais, em um processo contínuo e necessariamente abrangente. A fusão entre os conceitos de educação e formação do parágrafo inicial da Lei de Diretrizes e Bases, situando ambos em um processo centrado na vida, é emblemática dessa época e dos anos que a procederam, até os dias de hoje:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A dispersão seria também institucional; veja-se, por exemplo, a mudança da então Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), que passa de uma estrutura que apresentava um núcleo específico focado nas discussões acerca da formação²⁰ para uma organização que previa essa discussão no âmbito de toda a Secretaria²¹, com o apoio das agências focadas na questão. Pensar a formação passa a ser, cada vez mais, uma obrigação de todos aqueles envolvidos com os processos educacionais do País.

As discussões formativas, dentro e bem além da LDB, comparecem no interior de uma discursividade ampla, que inclui dinâmicas de subjetivação em frentes diferenciadas de ação cotidiana do sujeito. Desde já, porém, vale levantar uma possível inversão nessa construção legal, que provoca um grande número de alterações na maneira como a ideia de formação passa a ser vista nos espaços educacionais formais ou informais. Essa educação que “abrange os processos formativos” parece, hoje, dar lugar a uma “formação que abrange os processos educativos”: afinal de contas, como se verá, é necessário que cada cidadão seja, *a*

²⁰ Port. MEC 896/96.

²¹ Port. MEC 2962/02.

priori, formado; em diversos momentos, no interior desses discursos atuais, a formação tem assumido um lugar, mais do que central, fundante da própria dinâmica educacional.

Muitas das nuances do dispositivo formativo foram efetivamente traçadas por diversos autores até aqui. O que resta, pois, a ser feito pelas análises que partem desses estudos? No caso do trabalho aqui apresentado, dois intentos se materializam: um deles está pautado na possibilidade de, a partir dos pressupostos já elencados por diversos autores que estudaram tal dispositivo, levantar leituras adicionais a respeito de seu funcionamento, a partir da observação de seu espraio em um arquivo que ultrapassa aqueles produzidos no âmbito dos espaços formais de educação²². O outro advém do fato de que, mesmo em tempos de valorização incessante da novidade, sermos signatários em grande medida, no que tange à formação, de um projeto que continua a ter suas bases em ideais iluministas nascidos, pelo menos, há mais de três séculos. Localizar suas inversões e continuidades, em um tipo de reformulação desses anseios que acompanham os discursos formativos desde Kant, é também o interesse de um trabalho como este²³. Sonhos de eternidade, guardados na contingência histórica de nosso tempo; sonhos de inovação, selados pela antiguidade de nossos ideais formativos. É isso, e nada mais, que move o mapeamento apresentado aqui.

1.3. A formação em questão: uma mitologia e muitas formas de gerir a vida

Diante de uma análise que encontra na multiplicidade de um dispositivo e em sua movimentação seu maior foco, uma primeira escolha precisou ser feita. Já apresentada, ela diz respeito à renúncia dessa pesquisa em procurar quaisquer linhas do dispositivo formativo

²² Intento realizado, sobretudo, nos capítulos II, III e IV desta pesquisa.

²³ Objeto analisado, principalmente, no capítulo V deste trabalho.

naquilo que poderia ser sua constituição primeira; seu interesse está, sim, nos seus deslocamentos mais recentes, materializados em uma série de atualizações acerca da ideia de formação que caminha conosco, ao menos por meio de alguns de seus mais relevantes elementos, desde o projeto iluminista. Tal esforço analítico vem acompanhado por uma série de reflexões anteriores que lhes trouxeram bases para sua realização, e pressupostos a partir dos quais o estudo pode derivar. Pode-se compreender, de início, que algo semelhante ao que ocorreu aos grandes conjuntos de saberes que se engendram na construção dos discursos acerca da loucura ou da sexualidade aconteceria, muitos séculos depois, em torno da ideia de formação. Sob tal constructo, foi elaborado um conjunto de saberes, práticas, ações e institucionalizações que constituem um caminho legítimo das ações ditas formativas – elementos esses que, longe de se estabelecerem apenas nos espaços formalmente dedicados à educação, irão se dispersar em campos sociais diversos, carregando um conjunto de elementos comuns que procuram delimitar, seja na escola ou dentro da família, o que seria a formação e o bom processo formativo.

Entende-se porém que, estando a maioria dos estudos educacionais sobre formação, de base pós-estruturalista, focados na discussão sobre estratégias de governo sobre as subjetividades docente (ver, por ex., POPKEWITZ, 2001; GARCIA, 2002a; MUSSI, 2005), valeria um esforço proveniente da análise de um arquivo mais heterogêneo para que outras racionalidades pudessem, a partir de outros movimentos, ser vislumbradas. Por um lado, é provável que muitos dos elementos dispersos por meio das práticas discursivas sejam de fato aqueles de natureza escolar que, segundo César (2010), hoje se tornaram centrais à produção da subjetividade – considere-se, por exemplo, as construções curriculares que hoje se evidenciam nos programas empresariais no interior dos departamentos de Recursos Humanos.

É inegável, porém, que algumas das mais caras racionalidades que hoje habitam o espaço escolar tiveram um caminho de atravessamento das instituições de educação básica que se delineou, antes, em ambientes empresariais – os diversos elementos das práticas gerenciais que hoje chegam aos mecanismos de gestão da escola são apenas alguns exemplos possíveis. Além disso, é provável que algumas das bases desse dispositivo estariam calcadas na relativização do papel da educação dita “formal” e no espraiamento das racionalidades formativas para além dos espaços próprios de formação. De fato, a dispersão dos saberes desse dispositivo entre os diferentes ambientes que hoje advogam uma responsabilidade formativa tem sempre apontado para um espalhamento ainda maior e cotidiano, alcançando outros tipos de relações cotidianas e ampliando o alcance das racionalidades formativas em espaços de menor formalidade, como a família e outras redes de relacionamento. Partir, portanto, de registros que digam respeito a lugares sociais diversos pode ser particularmente interessante no delineamento das linhas que construíram o dispositivo e suas possibilidades de espalhamento.

Um segundo pressuposto fundamental a esse estudo é o de que as bases do dispositivo ora estudado estão pautadas, em seu funcionamento ético e político, em operações focadas no desenvolvimento individual, e é dessa forma que as racionalidades colocadas em funcionamento nos discursos de formação podem integrar elementos até então presentes em lugares distintos das racionalidades contemporâneas. Ao que parece, tal dinâmica permitirá que se atribua à formação um sentido cada vez mais amplo, ainda que em meio a estratégias, muitas vezes, mais simplificadas; transformará a necessidade agora incessante de formação em um direito do indivíduo, a ser buscado ao longo de toda a vida, fazendo do *homem a construir* um de seus elementos mais fundamentais.

No que tange ao olhar sobre o indivíduo, parece haver uma relação entre a formatividade e a laboralidade do sujeito que imprime formas bastante contemporâneas de se

correlacionar formação, trabalho e vida, a serem mais bem exploradas nesse trabalho. As ações integradas sobre a subjetividade parecem constituir, no caso da formação, modos de existência que envergam os anseios formativos, em suas moralidades e conteúdos, rumo a um tipo específico de aproximação das questões profissionais, e isso também é passível de análise na discussão aqui proposta. Parece, portanto, que se pode falar em uma linha de “construção empresarial da formatividade”, que tornaria o trabalhador “ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital” (JOHNSON *apud* COSTA, 2009, p. 175), e os termos de tal produção precisam igualmente ser colocados à baila no interior dos discursos de formação.

Uma última premissa fundamental a esta pesquisa diz respeito ao modo como o movimento formativo no Brasil encontra bases em um projeto iluminista, o que justifica o olhar, ao menos parcial, para produções acerca da formação humana que encontraram no século XVIII seu pano de fundo. Gadelha (2009) argumenta que o “imperativo iluminista e pragmático de fazer progredir o País por meio da educação de seu povo” (p. 189) está na base do movimento escolanovista do início do século passado e em suas reverberações, que nos alcançam nos dias de hoje, de alguma forma moldando, por exemplo, nossa forma de “acompanhar o desenvolvimento intelectual e moral das crianças” (COUTINHO e SOMMER, 2011, p. 91) e, igualmente, a emergência de uma série de enunciados e operações discursivas que encontraram no preparo intelectual do mestre, no acompanhamento do desenvolvimento moral e na fundação do caráter científico da educação suas bases (*idem, ibidem*). Dessa forma, o retorno às bases iluministas e a alguns de seus modos de conceber a formação pode ser um operador comparativo profícuo, em uma análise que deseja procurar nas operações sobre discursos focados na autonomia, na liberdade e em vários outros elementos comuns aos anseios de hoje e ao projeto moderno algumas possibilidades de discussão.

É, portanto, a partir do diagnóstico de uma dispersão, da consolidação de um conjunto de relações que se integram à questão da formação e de uma vinculação histórica específica que as hipóteses dessa pesquisa puderam ser levantadas. A primeira delas é a de que o dispositivo formativo tem funcionado por meio de dispersões que, comuns às racionalidades que permeiam espaços institucionais e formas mais cotidianas, conduzem a existência humana a um eterno e abrangente sentido de preparação. Tais elementos – e essa é uma segunda hipótese a analisar – utilizam-se de racionalidades já presentes na noção iluminista de *bildung*, realizando sobre ela algumas atualizações e inversões. A proposição de tal análise está pautada na compreensão de que operar no interior das relações entre vida e laborabilidade, a partir do conceito de formação tão caro à modernidade²⁴, pode abrir caminho para algumas novas inferências acerca da importância da noção de formação e de seu funcionamento para as atuais estratégias de governamentalidade. Isso permitiria, ainda, que se vislumbrassem algumas operações que fizeram com que a noção de *bildung* permanecesse presente nos enunciados discursivos até aqui, mantendo-se em seus principais pilares.

Do olhar sobre a relação atual entre a formatividade e a própria existência, e a partir delas na relação que o homem estabelece com o mundo do trabalho, nascem derivações que podem, de fato, ser consideradas hipóteses adicionais de pesquisa. Ante as atuais formas de governar os indivíduos a partir das relações que estabelecem com sua própria existência, a formação parece trazer consigo a possibilidade de revalorização do saber instrumentalizado como elemento para melhor estar no mundo; por outro lado, diante do olhar sobre a gestão da própria vida, o discurso formativo parece apresentar elementos que encaminham para uma moralidade específica, que integram ainda mais as relações entre preparação e vida plena.

²⁴ Afinal de contas, como lembra Foucault (2009) ao analisar o célebre texto kantiano “Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?”, foi também a partir das análises realizadas no âmbito da formação humana que a própria analítica da verdade de base iluminista pôde se estabelecer, inaugurando dessa forma uma nova maneira de se conceber o próprio pensamento filosófico.

Bildung, vida e, por consequência, trabalho são, portanto, questões centrais à discussão aqui levantada. Um olhar um pouco mais cuidadoso para cada um desses elementos e para a maneira pela qual, metodologicamente, as questões colocadas a partir deles fazem parte desta pesquisa pode ajudar a melhor delinear o núcleo deste estudo e as bases analíticas para sua realização.

1.3.1. A *bildung*: um conceito a revisitar

É de uma formatividade sempre abrangente a que se trata aqui. Caríssima ao projeto educacional moderno, ela se instala nos discursos mais atuais trazendo heranças seculares que retomam a ideia de *bildung* e de tudo aquilo que, se não nasce com ela – a distinção entre o *didáskalos* e a *paideia* emerge já entre os gregos, em uma diferenciação entre a melhora da alma e os conteúdos a ensinar (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) –, pode sem dúvida ser impulsionado pelas reflexões de uma multiplicidade de pensadores, de origem sobretudo germânica, que, ao longo do século XVIII, imprimiram à ideia de “formação” alguns de seus pressupostos mais essenciais, capazes de alcançar movimentos educacionais fundamentais aos movimentos formativos mais contemporâneos.

A noção de *bildung* se instaura sobre a individualidade, construindo uma associação necessária entre dois sentidos da formatividade: constituição “da personalidade como unidade e como produto ou resultado dessa formação” (NOGUERA-RAMÍREZ, *op. cit.*, p. 172):

Bildung refere-se, então, ao conjunto de instituições, disposições e meios que auxiliam o indivíduo na sua incorporação e assimilação de determinados conhecimentos, pontos de vista gerais e habilidades de caráter fundamental e universalmente válido como elementos fecundos, livremente disponíveis da vida espiritual, para atingir com isso um grau de capacitação ética e espiritual (p. 172).

Vejam-se, por exemplo, as reflexões de Goethe (2006). São aproximadamente dez os anos de aprendizagem que o autor, ao final do século XVIII, se propõe a traçar para *Wilhelm Meister*. A obra – “um protótipo e paradigma do *Bildungsroman*”, os romances de formação, segundo Mazzari (2006, p. 11) – traz consigo um ideal formativo que encontra na autonomia, na harmonia de vida e na formação plena seus mais importantes pilares (*idem*). A inquietação de Wilhelm com suas escolhas, e seu desejo de abandonar a vida burguesa em honra da atuação teatral e poética são a base para um conjunto de lições que encontram em uma formatividade acima de tudo moral seu mais importante objetivo.

Há em Goethe, claramente, o intuito narrativo de apresentar uma série de compreensões acerca do necessário percurso do indivíduo em busca da plenitude de suas potencialidades. Com tal objetivo, nasce um olhar específico sobre a ideia de formação que, sendo capaz de inaugurar, na literatura alemã, uma certa maneira de se falar da formação do indivíduo na sociedade, o fez por meios bastante diversos daqueles encontrados nos enunciados do conjunto infinito de publicações que passaram, bem mais recentemente, a encontrar nas potencialidades do discurso formativo suas possibilidades de investimento. E, se parece interessante um breve olhar sobre essa obra, é porque ao menos três elementos a ela fundamentais puderam sofrer, na construção de um dispositivo formativo, inversões importantíssimas.

A formação de que fala a obra é contingente e de alcance limitado. Há, em sua proposição, uma certa gradação que define, *a priori*, as possibilidades inerentes aos indivíduos que se aproximam de um processo qualquer de *bildung*: “O homem rude se contenta, desde que veja acontecer alguma coisa em cena; o homem culto quer se emocionar; e só ao homem francamente culto agrada a reflexão” (p. 98). Há uma estratificação que classifica a possibilidade de formação plena, que invariavelmente se integra à realidade social do sujeito a formar.

A formação de Meister é finita. A frase solene se torna possível: “Glória a ti, jovem! Os teus anos de aprendizado terminaram; a natureza te absolveu”. O caminho das inseguranças e instabilidades encontra uma terminalidade que se conjuga com o momento no qual respostas às questões são alcançadas, e potencialidades, desenvolvidas. Há um momento, definível, no qual o indivíduo a ser formado vence barreiras e finaliza seu processo formativo.

A relação entre a carreira e as reflexões formativas do protagonista é sempre de natureza aprioristicamente moral. Se o olhar de Wilhelm sobre sua jornada nasce associado ao seu desejo de alcançar outras formas de atividade laboral, não é por serem elas o foco maior da narrativa, mas porque é a partir de certas nuances dessa laboralidade que a própria formação, em termos morais, pode ser problematizada. Isso é evidente, por exemplo, em uma das discussões da personagem com seu amigo Werner sobre seus anseios quanto ao futuro. A exclamação de Meister “Feliz aquele que percebe a tempo o paralogismo resultante de seus desejos e suas capacidades!” (p. 92), nasce evidentemente de sua inquietação causada pela diferença entre o trabalho que realizava e aquele que de fato desejava. Não é, no entanto, contingente apenas a sua relação com o trabalho; pelo contrário, a toma como mote para apresentar a importância do encontro entre interesses e potencialidades. O olhar sobre o trabalho o extrapola e surge como preceito moral e elemento de reflexão para as decisões tomadas ao longo da vida.

Goethe não está sozinho. Sua preocupação com a *bildung*²⁵ – a “utopia pedagógica do Iluminismo”, como nos lembrariam Ourique e Trevisan (2009, p. 1171) – faz eco às profusas reflexões acerca da formação do homem que povoaram as obras de muitos dos

²⁵ O conceito de *bildung* traz consigo uma grande multiplicidade de sentidos, diagnosticada já a partir de seus primeiros pensadores. Suarez (2005), por exemplo, encontra nele paralelos com a ideia de “trabalho”, enquanto formatividade prática de si a partir da “formação das coisas” (p. 194); de “viagem”, como caminho de cultivo que nos torna outro; de “tradução”, enquanto “provação do estrangeiro” (p. 195); ou de “antiguidade”, em uma tentativa de retorno aos modelos gregos clássicos de formação do homem. Mas o caminho aqui adotado procurou privilegiar duas obras que se aproximam da discussão da *bildung* a partir de sua compreensão enquanto formação para o desenvolvimento humano, tão difundida nas bases dos ideais iluministas.

autores signatários das racionalidades do Esclarecimento, sendo Humboldt, Hegel, Schiller, Kant e o próprio Goethe alguns dos mais célebres entre eles.

A noção de *bildung* se firma no contexto iluminista da distinção entre natureza e homem, mediante uma operação que deslocou o “natural” do lugar divino, até então, por ele ocupado (SATTLER, 2011). Desde Kant (2010), o movimento de Esclarecimento lido como necessário à plenitude da condição humana só poderia ser dar a partir de sua saída de uma condição de menoridade, em um caminho de desenvolvimento que traz consigo três elementos essenciais à própria noção de *bildung*. Trata-se, em primeiro lugar, de um caminho sempre lento, desvinculado, portanto, do sonho de mudança instantânea que acompanha a revolução, que, segundo o autor “não estará jamais na origem de uma verdadeira reforma na maneira de pensar” (p. 3). Tal movimento, além disso, é sempre e necessariamente progressivo em seu caráter histórico, funcionando a partir dos ensinamentos que um momento na História tem a trazer ao que lhe é subsequente; afinal de contas, “uma época não pode se aliar e conspirar para tornar a seguinte incapaz de estender seus conhecimentos” (p. 5), sendo o sentido do desenvolvimento individual colocado em termos de coletividade e daquilo que ele poderia, a ela, agregar. Por último, tal progressão, na medida de sua possibilidade, se torna obrigatória a qualquer um, e tentar postergá-la significaria “lesar os direitos sagrados da humanidade, e pisar-lhe em cima” (p. 6).

A lentidão, progressividade e necessidade social do Esclarecimento estariam, portanto, na base de discussões que se desenvolveriam a partir de Kant. Esses elementos parecem colaborar com a análise de autores que, ao seguir os caminhos iniciados pelo filósofo prussiano, parece imprimirem à noção de *bildung* um sentido, por um lado, de “formação”, pelo caráter duplo desse conceito que, ao mesmo tempo institucionaliza o desenvolvimento das ciências no espaço pedagógico e recusa essa mesma institucionalização em honra de uma experiência formativa; e, de outro, de “cultivo”, pautado na valorização de dinâmicas de

transformação e incorporação de conhecimentos (WEBER, 2006)²⁶. Schiller é um desses pensadores que desenvolveriam, em larga medida, os ideais nascidos dos textos kantianos (ROSENFELD, 1963)²⁷, e que instalaria suas reflexões, justamente, no interior dessa relação entre desejo de cientificidade, experiência de formação e transformação de si mesmo.

A série de cartas escritas por Friedrich Schiller (1963) parecem desencantadas com seu tempo e com o modo como a valorização de saberes científicizáveis apontava para o que o autor julgava uma desvalorização da construção estética do homem: “as fronteiras da arte”, diria ele em uma de suas primeiras cartas, “vão se estreitando na medida em que a ciência amplia as suas”. É desde aí que a discussão promovida nesses documentos irá passear, de um lado, por discussões acerca do papel social das instituições frente a esse movimento; e, por outro, pelo olhar sobre o homem e as ações que devem leva-lo a uma verdadeira educação estética.

O homem em Schiller é movido pelo reencontro de sua essência:

Todo homem individual, pode-se dizer, traz em si, quanto à disposição e quanto à meta, um homem ideal e puro e é a grande tarefa de sua existência concordar, em todas as suas modificações, com a unidade inalterável dele (p. 41).

E é em termos igualmente essencialistas que se pode pensar a própria humanidade; compreender, a partir de suas “aparências individuais e mutáveis, o absoluto e permanente” (p. 65) – a “verdade”, portanto – é talvez o que haveria de mais fundamental ao

²⁶ Esses sentidos impressos à *bildung*, também ilustrados na obra de Schiller, como se verá, são particularmente importantes para a construção do conceito aqui tomado como base analítica.

²⁷ Segundo Rosenfeld (*ibidem*, p. 19-20), “a concretização de muitas ideias kantianas apenas esboçadas coube a Schiller. (...) Se Kant estava interessado, antes de tudo, em diferenciar claramente entre as diversas funções mentais, atribuindo a cada qual o seu campo exato, Schiller visa muito mais a mostrar as relações dinâmicas, a influência recíproca entre os dois aspectos fundamentais do ser humano, isto é, entre a sua sensibilidade ou os seus sentidos e a razão, entre o lado receptivo e o espontâneo, entre os seus impulsos e a sua vontade moral”. Sua importância nesse pensamento, e a dedicação à discussão educacional que permeia as cartas compiladas em “A educação estética do homem”, justificam a tomada dessa obra como principal base da definição de *bildung* aqui adotada. Dada, no entanto, a já citada multiplicidade inerente a tal conceito, é fundamental destacar que as ideias de Schiller devem ser tomadas em sua contingência; não é, portanto, de uma *bildung* única que se pode falar aqui, mas do conceito trabalhado por ele, e aqui posto em operação como elemento a ser analisado.

desejo de educar. Essência também aparente no próprio Estado, essa “forma mais objetiva e por assim dizer canônica na qual a multiplicidade de sujeitos tenta unificar-se” (p. 41). Para Schiller, que parte de um olhar contemplativo sobre os gregos – aqueles que desposaram “todos os encantos da arte e toda a dignidade da sabedoria sem tornar-se, como a nossa (sociedade), vítima dos mesmos” (p. 46) –, é necessário que o “Estado natural” seja transformado, por seu povo já “emancipado”, em “Estado moral”, fazendo com que o corpo político se defina mais a partir de suas forças do que de suas leis (p. 38). Seu alerta é de que, ao contrário da *polis*, na qual cada “indivíduo gozava uma vida independente e podia, quando necessário, elevar-se à totalidade” (p. 48), o que se via, a sua época, era uma “engenhosa engrenagem cuja vida mecânica, em sua totalidade, é formada pela composição de infinitas partículas sem vida”. Somente a partir deste olhar fragmentado poderia o homem ser limitadamente formado, o que o impediria de se desenvolver harmonicamente; em lugar de “desdobrar, em sua natureza, a humanidade”, ele preferiu se tornar “mera cópia de sua ocupação, de sua ciência”. Daí o terrível diagnóstico: “a letra morta substitui o entendimento vivo, a memória bem treinada é guia mais seguro que gênio e sensibilidade” (p. 48).

Se a história da humanidade levou-a rumo a uma formação fracionada, é, por outro lado, sua natureza que lhe apresenta um caminho alternativo, e o faz paulatinamente: ela

nos prescreve, em sua criação física, o caminho a ser percorrido na moral. Somente depois de apaziguar a luta das forças elementares nos organismos mais baixos é que ela se ergue até a nobre formação do homem físico. No homem ético (...) antes de submeter sua multiplicidade à unidade do ideal é preciso que a independência de caráter esteja assegurada (p. 53).

E o faz por meio de uma formação que traz consigo dois elementos fundamentais que se integram: em primeiro lugar, a valorização do “sentimento”, “necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber” (p. 56). Em segundo lugar, e associado à formação sensível, um processo de desenvolvimento que ofereça ao homem o reconhecimento das múltiplas facetas a partir das quais pode ser

construída sua receptividade ao mundo: quanto mais superfície (a educação) oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe, mais disposições ele cultiva em si; quanto mais força e profundidade ganhar sua personalidade, quanto mais liberdade ganhar sua razão, tanto mais mundo ele concebe, mais forma ele cria fora de si (p. 73). Daí o papel da educação estética do homem, que será trabalhada por Schiller ao longo de toda a obra: “No silêncio pudico de tua alma educa a verdade triunfante, exterioriza-a na beleza, para que não apenas o pensamento, a saúde, mas também os sentidos apreendam amorosos a sua aparição” (p. 60).

Estando na relação entre homem e natureza a base do desenvolvimento humano, é em termos de interiorizações e exterioridades que se poderá pensar o processo formativo em Schiller:

(...) nascem, opostos, dois apelos ao homem, as duas leis fundamentais da natureza sensível e racional. A primeira exige absoluta realidade: deve tornar mundo tudo que é mera forma e tornar manifestas todas as suas disposições; o segundo exige a formalidade absoluta: deve aniquilar nele mesmo tudo que é apenas mundo e introduzir coerência em todas as suas modificações; em outras palavras: ele deve exteriorizar todo o seu interior e formar todo o exterior (p. 68).

Externalização do que move o homem, por um lado; operações de aperfeiçoamento daquilo que lhe transforma, por outro. Daí ser possível se pensar em dois impulsos que tornam real a própria humanidade: o “impulso sensível”, que, a partir das sensações, materializa o mundo físico; e o “impulso formal” (p. 65), gerado a partir do que há de absoluto do homem, libertando-o a partir de sua própria afirmação. A razão, então, funcionaria como um operador da correta relação de reciprocidade entre ambos os impulsos; algo que só poderia ser alcançado na perfeição da existência humana.

Na plenitude de sua existência – ao fim, portanto, de seu processo formativo – os impulsos sensível e formal estariam perfeitamente conjugados, naquilo que Schiller chamaria “impulso lúdico” (p. 78), capaz de combinar o absoluto e sua transformação, a identidade e sua própria modificação: “o objeto do impulso sensível é a ‘vida’; o do impulso formal é a ‘forma’; o do impulso lúdico é a ‘forma viva’”, capaz de se movimentar entre a materialidade

da existência e suas transformações: “tudo o que entendemos no mais amplo sentido por ‘beleza’” (p. 79).

A beleza – capaz de superar a oposição entre sensação e pensamento – é, portanto, condição necessária à humanidade na reflexão schilleriana. É a partir da junção por ela promovida que se pode erigir a própria humanidade e o que nela haveria de mais caro: assim que esses dois impulsos, que não abandonam sua oposição, passam a funcionar no homem, é a contraposição entre as necessidades geradas a partir de ambos que, em Schiller, permite finalmente a liberdade, que só pode de fato principiar “quando o homem está completo e tem desenvolvidos seus dois impulsos fundamentais (...)” (p. 97).

A maneira como Schiller encontra, na noção de *bildung*, uma dinâmica a ser posta em operação²⁸, que parte da tríade natureza – homem – estética para se constituir, é o fundamento de sua analítica. Em seu funcionamento, o homem é colocado diante de um mundo a ele necessariamente externo, mas sempre múltiplo. Sua formação é, portanto, de caráter integral, e ele, no “estado estético”, “é *zero*” sempre que se procura “o resultado isolado e não as faculdades como um todo” (p. 100). Em defesa de sua análise, o autor é enfático neste ponto:

Todas as outras formas de concepção fragmentam o homem, pois fundam-se exclusivamente na parte sensível de seu ser ou na espiritual; somente a concepção estética faz dele um todo ao exigir a concordância de suas duas naturezas (p. 132).

Com uma finitude formativa tal que lhe permite chegar a um estado de (*bem*) *formado*, o homem ideal da obra schilleriana “faz da natureza sua amiga e respeita sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (p. 43). Alcança, assim, o belo, que consigo traz o equilíbrio entre a sensibilidade e a forma, amenizando, por um lado, a “vida selvagem”, ao “abrir caminho das sensações para o pensamento”; e, por outro, armando

²⁸ Algo, por sinal, fundamental à operatoriedade do conceito, observada em suas nuances e modificações no corpo deste trabalho.

“de força sensível a forma desencarnada” (p. 89), dando à intuição a consistência do real. Nesse caminho para ser livre, o homem da *bildung* vivencia um importante jogo entre o necessário e o desejado; enquanto ambos permanecem pressionando-o, sua imaginação se prende ao mundo formal; é só depois de saciado o desejo que sua liberdade pode enfim ser alcançada.

Da formação sonhada por Schiller somos até aqui muito devedores. A pedagogia moderna, diria Flickinger (2011, p. 153), “se alimenta do espírito iluminista”, e muito da experiência educacional contemporânea encontra na conquista da autonomia e da liberdade a maior finalidade da existência humana (WEBER, 2006). A proposta de manter, no âmbito da educação, a ideia de abandono da menoridade como “objetivo primordial do processo educativo” parece encontrar ecos em todos os lugares de formação, permitindo uma tutela do sujeito que está sempre a lhe traçar os caminhos de seu desenvolvimento moral (PAGNI, 2010). A essa educação moderna se associa uma subjetividade moderna, que “só existe como resultado dos aparatos discursivos e linguísticos que assim o construíram” (SILVA, 1995, p. 249).

O “desejo de tornar-se o que se é”, trazido pela *bildung* (WEBER, *op. cit.*, p. 126), instaura um conjunto de elementos que não cessam de povoar a busca pela plena formação: caminhos delineados, impulsos a colocar em equilíbrio, desejo a vencer, finitude a alcançar. O dispositivo formativo não deixará de manusear essas muitas racionalidades as fortalecendo, curvando ou colocando-as em cheque. Daí nascerão possibilidades efetivas de operações sobre o sujeito, fazendo com que a formação opere de acordo com as linhas específicas de uma governamentalidade que possui elementos bem peculiares na época atual.

1.3.2. A vida: uma (bio)política a observar

Ocorre que a formatividade – e será assim em seus diversos espaços, como se verá – está grandemente pautada na garantia de um bom viver. Nada efetivamente inédito, por sinal, ao se considerar que é exatamente sobre a vida que muitas formas de governo das subjetividades incidirão, sobretudo, a partir do século XVII. Quando Foucault discute a necessidade de polícia que ampara a ação estatal em defesa da boa vida dos homens, é sobretudo para evidenciar que, pela primeira vez na história, “o ser e o bem estar dos indivíduos tornaram-se efetivamente pertinentes (...) para a intervenção do governo” (2008a, p. 456).

Até o século XVII, no Ocidente, os investimentos sobre a vida tomaram-na sempre, de alguma forma, como um objeto de potencial apreensão, diante do poder concedido ao soberano – como, de fato, ocorria também com os tempos e com os corpos (1988). O direito de viver estava, portanto, pautado na possibilidade de se manter a salvo do poder soberano de morte sobre cada homem. A inversão que se daria no século XVII colocaria essa possibilidade de “confisco” (p. 128) em um lugar de menor destaque; o que surgiriam, a partir dessa época, seriam formas de se exercer o poder sobre a vida de forma positiva, operadas, em um primeiro momento, a partir das técnicas disciplinares que diretamente incidiriam sobre os corpos, focadas sobretudo em seus desempenhos. Posteriormente, Foucault localizaria essa segunda mudança a partir de meados do séc. XVIII, por meio de uma ação regulatória que encontraria na população e em seus processos vitais seus maiores focos de investimento.

“Anatomopolítica” do corpo humano, por um lado; “biopolítica” da população, por outro. É acerca desse biopoder²⁹, pautado nas relações sobre a vida dos indivíduos, que

29 O termo “biopoder” é abordado na analítica foucaultiana com dois sentidos distintos: de um modo mais geral, se refere ao eixo que integra as disciplinas e os mecanismos biopolíticos pautados na população; em outras análises, de maneira mais restritiva, utiliza o termo como sinônimo de “biopolítica” (CASTRO, *op. cit.*).

Foucault dedicará grande parte de seus esforços na analítica que empreende sobre as formas de governar, e, se o faz, é diante da importância que o próprio autor confere ao tema, em suas análises: para ele, assim como teria sido a institucionalização da sociedade, sobretudo na figura do Estado, que garantiu as relações de produção, seriam os mecanismos do biopoder, pautados na ascensão da vida como objeto de investimentos e práticas sobre os sujeitos, os grandes responsáveis por imprimir às relações modernas de natureza econômica suas características atuais (*idem, ibidem*).

Das conclusões foucaultianas, fortalecidas por alguns outros autores, derivam desdobramentos fundamentais à analítica das configurações de um dispositivo ora proposta. Em primeiro lugar e na base de qualquer análise, há uma evidente passagem da vida para o plano político que coloca as questões do viver no cerne das relações entre os sujeitos. Para Foucault, a vida não só passa a ser política, como objeto de lutas políticas (*idem, ibidem*). Do movimento que vai da possibilidade soberana de “causar a morte ou deixar viver” (p. 128) aos anseios estatais em “causar a vida ou devolver à morte” (p. 130), ocorrem atualizações que fazem das questões associadas à vida lugares de agenciamentos diversos, ora pautados em discursos de bem estar físico, ora pautados em elementos morais de um melhor existir.

O homem vivente moderno se constitui no interior de uma política que agencia “o fato da vida” e “as formas de vida”, como lembraria Pelbart (2003, p. 60) a partir das reflexões de Giorgio Agamben. Para este, as relações de poder, ao menos a partir dos exercícios de soberania, teriam sempre instalado um certo tipo de “vida nua”, a partir da qual se poderiam diferenciar as formas de viver em sociedade³⁰. Ora, quando parece não haver

³⁰ A análise de Agamben desloca o uso da noção de biopolítica; para esse autor, o investimento sobre a constituição da “vida nua” seria um pano de fundo dos discursos que operam sobre a vida, pelo menos, a partir do próprio soberano, e que progridem até a contemporaneidade de diferentes formas – seja incidindo sobre a exposição da própria vida diante do poder régio, seja em operações discursivas que encontram no “biológico” seu foco de produção. Assim, as racionalidades biopolíticas são, em Agamben, bem mais antigas do que os estudos foucaultianos fizeram ver (PELBART, 2003). Para os fins da análise aqui proposta, no entanto, opta-se por manter as prerrogativas de Foucault, que encontram no século XVIII, com a ascensão dos mecanismos regulatórios, o nascimento disso que esses autores chamaram “biopolítica”.

outro valor social além da própria vida, os sentidos de naturalidade e socialização do viver – a *zoé* e a *bios* gregas – se fundem, tornando-nos, para Pelbart, “cidadãos em cujo corpo natural está em questão a própria política” (p. 66). Daí derivam, portanto, as inúmeras formas de investimento sobre a vida nas quais se pautam diversas produções discursivas, sejam aquelas associadas à transcendentalidade e codependência dos apelos ecológicos ou as de interioridade biológica dos apelos neuromédicos.

É diante da politização e da fundação de novas abrangências do viver que podem surgir formas de racionalidade contemporâneas capazes de tornar a vida cada vez mais administrável. Ao mesmo tempo “condição necessária da força e da potência do Estado (MARTINS, 2006, p. 187)” e espaço privilegiado do funcionamento social – já que foi justamente “no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista” (p. 188) –, foi em sua emergência como elemento a ser regulado que a vida se tornou de uma vez por todas o elemento por excelência das formas de governar. Mais uma vez em sua analítica sobre a governamentalidade, Foucault (2008a) situa a emergência de tal regulamentação sobre a existência a partir de um elemento que, segundo ele, viria a substituir as práticas de polícia adotadas pelo Estado até meados do século XVIII: o “interesse particular” (p. 466), fundado a partir da lógica liberal e materializado na figura da “sociedade civil” (p. 470). De fato, o que o liberalismo e, ainda mais profundamente, as racionalidades neoliberais colocam em voga é uma “política social individual” (CASTRO, 2012, p. 93), que procura colocar o indivíduo em uma espécie de modelo de autocapitalização, a partir de ações que façam de si mesmo uma estrutura social favorável e em progresso. Daí que, em meio aos investimentos sobre a vida, grande parte das preocupações apontará para as possibilidades de melhor existência do indivíduo em termos sociais de adequação; “a bio-política não se apropria da vida para ‘suprimi-la’” (FOUCAULT, 1976, p. 179), senão para “administrá-la em termos regulatórios” (CASTRO, *op. cit.*, p. 83).

Vida e existência social compõem, portanto, um amálgama que transformará o homem vivente em um cidadão a normalizar com vistas a garantir suas melhores possibilidades individuais. O Estado surge, aqui, como o regulador mais ou menos presente das ações individuais, e o mercado como o responsável direto por colocar a disposição do sujeito os elementos necessários a tal “progressão” subjetiva.

Se, por um lado, os bens a adquirir rumo a uma vida aperfeiçoada podem efetivamente se conformar em produtos materiais a serem buscados no supermercado, parece haver bem mais sobre as prateleiras da melhoria individual. Como diz Rolnik (1997),

(...) a mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades, implica também na produção de *kits* de perfis-padrão de acordo com cada órbita de mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente do contexto geográfico, nacional, cultural, etc. (p. 19).

O surgimento dessas “identidades globais flexíveis” (p. 19) – travestidas em corpos esculturais do homem-*fitness*, em modas de roupa e existência contracultural ou em estereótipos intelectuais sempre pontos a consumir o livro mais lido – remete a um tempo contemporâneo que traz ainda novas configurações de investimentos sobre a vida, dessa vez a partir de regulações dispersas, que funcionam a partir de “estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal” (DELEUZE, 1992, p. 222). Essa é uma época de políticas capazes de definir, localmente e de modo extremamente cambiante, a maneira como os indivíduos devem viver quando associados a determinados modelos de existência: “o fato é que consumimos, mais do que bens, formas de vida (...) toneladas de subjetividade” (PELBART, 2003, p. 20).

Entre disciplinas, normas e modulações, os investimentos sobre a vida, ao longo dos três últimos séculos, têm sido disparados a partir de elementos diversificados, associados à corporeidade, à moralidade, à medicalização dos espaços e das condutas sociais. A partir do dispositivo formativo, outras tantas formas de considerar a vida, em sua gestão, cuidado e cientificidade parecem possíveis. Os discursos em torno do bom viver, espalhados e

organizados de forma crescentemente modular nas últimas três décadas³¹, parecem espelhar mecanismos igualmente dispersivos que, como se verá, terminam por emprestar uma microfísica de poderes e vontades de governo que recaem, cotidianamente, sobre a formatividade dos sujeitos.

1.3.3. O trabalho: uma digressão a considerar

A questão da vida funciona como ponto de entrelaçamento de dispositivos diversos. A partir das operações sobre os modos de existir do sujeito e da maneira como cada um, em último caso, passará a gerir sua vida, estabelecem-se elementos discursivos de certa forma transversais a uma diversidade de elementos que constituem o que venham a ser os saberes de uma época. No que tange à análise ora descrita não é diferente: o encontro entre existência e formatividade se faz por movimentos integrados a uma discursividade outra, de cunho laboral, fundada nas bases do próprio liberalismo.

Foucault (2008c), em suas análises sobre as racionalidades liberais, traz leituras fundamentais à compreensão das possibilidades de injunção entre vida, existência e trabalho, que se materializam no capitalismo moderno e assumem traços bem peculiares na contemporaneidade. Para o autor, o que há na base das produções liberais que remontam ao século XVIII – e que constituiriam o vasto campo da economia política nos séculos seguintes – é um anseio em não se governar demasiadamente, garantido por meio de princípios de limitação que constituiriam o cerne das razões de governo a partir de então.

³¹ As críticas de Rolnik referentes às identidades consumíveis podem ser situadas na ascensão do capitalismo financeiro que data do final dos anos 1970, e de seus processos globalizadores que já na década seguinte se iniciam (ROLNIK, 2012). Tal análise está presente, principalmente, a partir do que reconhece como “*identidades prêt-à-porter*” – próteses identitárias glamurizadas, como dirá ela (1997), sedutoras e conformadoras de formas ideais de existir.

Pouco mais de um século depois, e em meio a racionalidades que já encontravam na ação regulatória do Estado suas bases de funcionamento, coube às análises neoliberais a constituição de novas problematizações e de reposicionamentos fundamentais à economia política, dessa vez versando acerca do papel da economia de mercado na própria forma “Estado”. De fato, segundo as análises foucaultianas, a concorrência no contexto neoliberal se torna objeto estratégico, deslocando o princípio do *laissez-faire* como base das reflexões; a economia de mercado deixa então de ser parte do governo, passando a constituir sua principal razão: “o problema do neoliberalismo é (...) saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2008c, p. 181).

Há então, sob a ótica neoliberal, uma inversão nas razões de governo, que deixarão de estar pautadas no estabelecimento de técnicas de ação dos governantes e passarão a se focar nas relações que se estabelecem “entre governantes e governados”, tornando as derivações das produções liberais, sobretudo aquelas que se originaram nos Estados Unidos, “uma maneira de ser e pensar” (p. 301) que alcançaria espaços bem mais diversos do que aqueles claramente associados às estruturas econômicas e institucionais de governo.

A ampliação no alcance das lógicas liberais se deu a partir de movimentos fundamentais no interior das reflexões sobre o trabalho³². Partindo de suas reflexões acerca da construção do “indivíduo”, Bauman argumentará que o “ponto de partida da ‘grande transformação’ que trouxe à vida a nova ordem industrial foi a separação dos trabalhadores de suas fontes de existência” (2001, p. 162), em uma reorganização da vida que permitiu que o trabalho fosse desvinculado de outras atividades, assumindo um valor em si mesmo. Sob o

³² O debate que encontra no trabalho e em sua relação com as formas de subjetividade é extremamente amplo e tem filiações teóricas diversas. Contudo, a pesquisa aqui apresentada procura tomar a reflexão sobre a temática a partir de sua integração com as discussões pós-estruturalistas focadas no governo dos indivíduos e na governamentalidade, razão pela qual autores como Bauman e Lopez-Ruiz – além, é claro, do próprio Foucault – foram privilegiados.

mesmo viés analítico, seria a partir da constituição do trabalho como abstração no campo econômico, da retirada de seus elementos humanos e de sua purificação em termos de força e tempo que os estudos foucaultianos (2008c) encontrariam a viabilidade do projeto neoliberal.

No entanto, se foi possível, às operações do discurso neoliberal, o isolamento das componentes “força” e “tempo” no interior das discussões sobre o trabalho, porque não é somente a partir da comercialização consciente de ambas que as relações profissionais passaram a se estabelecer? É o próprio Foucault quem traz importantes elementos a essa resposta. Para o autor, é fundamental que as componentes força e tempo não sejam assim apresentadas ao trabalhador: haverá no trabalho, para quem nele se envolve, a necessidade de constituição de uma “máquina” em termos pessoais, associada às competências e às aptidões, com um ciclo de vida rumo à obsolescência que lhe é característico; e um “fluxo” (p. 308) de salários que ao funcionamento dessa maquinaria se relaciona.

Muito dessa operação e de algumas outras que até aqui são caras às discussões sobre trabalho comparecem, por exemplo, nas reflexões de Frederic Taylor, que aos finais do século XIX já se debruçava sobre as possibilidades científicas de uma nascente normatização das condutas gerenciais (TAYLOR, 1970). Estão postas ali algumas racionalidades que logo configurariam objetos crescentemente problematizados por obras que atravessaram o século seguinte e constituiriam elementos discursivos extremamente produtivos, passíveis de se dispersar para bem além dos quadros de gestão das empresas do século XXI. A obra, em primeiro lugar, nasce com uma preocupação bastante conhecida: “agora, mais do que antes”, dirá Taylor, “a procura dos competentes excede a oferta” (p. 26). Frente a essa insuficiência primordial, surge a necessidade de ações que, de modo geral, apontam ao longo da análise taylorista para três elementos distintos, além da própria científicização que caracteriza todas as reflexões do autor: a disciplinarização das condutas, por meio de regras, análises e cálculos rigorosos, focados no conhecimento do “ciclo exato das operações” e na eliminação dos

“movimentos falhos” (p. 108); a parceria, colocada nos termos da relação entre empregador e empregados, que deve estar pautada por interesses que são, para ambos, “um, único e mesmo” (p. 30), a partir de uma “cooperação estreita, íntima e pessoal” (p. 42); e a aproximação complexificada da realidade, ora pautada no caráter científico de uma administração que precisa compreender que “quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção”, ora baseada no grande número de saberes da “ciência que rege as operações do trabalho”, “tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la” (p. 52).

Disciplina, cooperação, complexidade. Se o primeiro desses elementos será paulatinamente secundarizado não apenas nas relações profissionais, mas igualmente em uma sociedade onde formas de governo bem mais difusas surgiriam, os outros dois sofreriam, ao contrário, importantes processos de distensão que o colocariam em outros patamares, os transversalizando e fazendo com que alcançassem outros dispositivos. Como se verá, talvez tenham sido eles os grandes responsáveis por aquilo que não deixa de ser a materialização do sonho profético do próprio Taylor, em relação à ciência que, de alguma forma, inaugurava:

(...) os mesmos princípios, com resultados iguais, podem ser aplicados em qualquer atividade social: na direção dos nossos lares, na gerência de nossas fazendas, na administração de nossas casas comerciais, grandes e pequenas, na administração de igrejas, de institutos filantrópicos, de universidades e de serviços públicos (TAYLOR, 1970, p. 28).

Com movimentos que remetem às reflexões de Taylor e a outras que lhe seguiram, a ótica neoliberal foi capaz de transformar o trabalho em uma “conduta econômica” (FOUCAULT, 2008c, p. 307). E outro conjunto de racionalidades fundamentais a essa operação diz respeito à questão das aptidões. Um dos mais importantes baluartes dessa modificação se materializaria em um movimento nascido nos anos 1960 na Universidade de Chicago, que por meio de pensadores como Theodore Shultz constituiu aquilo que hoje é

chamado de teoria do capital humano, capaz de incluir tudo o que o homem acumula em si mesmo – a “riqueza humana”, dirá Schultz – no interior dos cálculos econômicos (LOPEZ-RUIZ, 2007).

Para Lopez-Ruiz, uma das principais características dos discursos econômicos do pós-guerra foi um desejo crescente em tornar passíveis de cálculo as mais variadas capacidades individuais adquiridas, o que já em parte havia sido feito no século XIX com a distinção entre “capital vivo” – o que há de habilidade humana no trabalho – e “capital morto”, realizada por Nicholson. O que as reflexões de Schultz promovem, no entanto, é a conversão desse olhar sobre o antagonismo humano/não humano em outro que considera, a partir do próprio homem, aquilo que lhe é particularidade, assumindo a divisão entre aptidões inatas e adquiridas e prestando especial gratidão a essas últimas. Constituindo valor inestimável às aquisições³³ possíveis, a teoria do capital humano abre espaço para se “pensar o humano como uma forma de capital” (LOPEZ-RUIZ, 2008, p. 136) – que, inclusive, com as discussões de cunho genético mais recentes, voltara a se ocupar igualmente com as aquisições que lhe são anteriores ao nascimento (*idem, ibidem*).

A partir do valor das aquisições pessoais – e daquilo que deve ser feito, portanto, em honra de seu alcance –, parece haver em Schultz, na leitura de Lopez-Ruiz (2007), uma inversão que desloca a atenção ao consumo, típica do modelo capitalista moderno, aos cuidados sobre o investimento. “Algo que custa é algo que tem valor próprio”, dirá o autor; mas “um investimento, pelo contrário, não tem nunca um fim em si mesmo, se faz em busca de um benefício que está além dele” (p. 405-406). A teoria do capital humano instaura uma corrida onde “tudo ou quase tudo se torna objeto de investimento” (p. 402), na qual cada pessoa é capaz de ampliar suas habilidades por meio de “investimentos constantes” (p. 410).

³³ É a partir dessa análise que parece possível se falar, no âmbito desta pesquisa, em “aquisições formativas”, termo utilizado por repetidas vezes ao longo deste texto, e que não deixa de fazer referência a esse momento histórico que inaugurou a necessária e incessante busca pela melhoria de nossa riqueza humana, do qual até aqui somos fiéis signatários.

O que as análises de Lopez-Ruiz parece indicarem é que há um primado da “capacidade de produzir um benefício” (p. 406), seja em termos financeiros ou sociais, a partir das ações realizadas pelo sujeito sobre seu próprio “enriquecimento pessoal”, que deve ser a medida das relações e das decisões profissionais a partir da Escola de Chicago. Talvez suas leituras tenham subestimado o lugar do consumo no interior dessas racionalidades; quando Bauman diagnostica que o trabalho perdeu sua centralidade no projeto de universalização dos valores humanos – perdeu sua “metafísica” (2001, p. 160) –, argumenta que foi por ter adquirido uma significação estética, passando a precisar ser satisfatório por si mesmo, na medida em que se torna ele próprio um objeto a consumir. Suas análises sobre as configurações contemporâneas da Sociedade do Consumo³⁴ evidenciam ainda que há uma conversão das possibilidades de aquisição em uma linearidade entre o desejo e sua irrealização – ou sua rápida substituição – que, como será discutido, passa a permear as relações profissionais e muito daquilo que as ultrapassa (BAUMAN, 2007). O sonho do investimento tangencia sempre um item a ser consumido. Mas com uma importante atualização: em tempos líquidos, a incessante e cotidiana redefinição de aquisições desejadas – há sempre algo ou alguma forma de existência nova a se buscar – torna infindáveis os objetos a buscar, e infinito, portanto, o processo de investimento a eles associados. Longe de se contraporem, portanto, as análises de Bauman e Lopez-Ruiz sobre o avanço das formas capitalistas contemporâneas terminam por convergir na interterminalidade de aquisições possíveis e habilidades desejáveis a elas características.

De qualquer modo, a teoria do capital humano logo tratará de evidenciar, a partir de suas premissas de investimento, que o preparo laboral e educacional deve garantir

³⁴ Para Bauman (1999), ainda que o consumo enquanto ato se confunda com a própria existência da vida, é apenas na pós-modernidade que passa a existir um modelo de funcionamento da sociedade para a qual é necessário “engajar seus membros pela condição de consumidores” (p. 88). Tal papel, tomado agora como dever de todos, é por ele contraposto àquele desempenhado pelos indivíduos na “sociedade de produtores” que precedeu à contemporaneidade, focada na mão-de-obra industrial e no caráter disciplinar de seus investimentos

melhores proveitos do que aqueles associados a outros tipos de acúmulo de capital (LOPEZ-RUIZ, 2007) – ainda que, como argumenta Foucault (2008c, p. 315), os elementos relacionados com a construção individual do capital humano sejam muito mais amplos e numerosos do que o aprendizado na escola ou nos ambientes associados à profissionalização. De associações como essa, que imprimem sobre a própria subjetividade a responsabilidade por permanecer “desejável ao mercado”, deriva a valiosa adequabilidade de tal teoria a uma racionalidade liberal que desde sua emergência está fundada em “uma arte de governar através da racionalidade dos próprios governados” (p. 424), capaz de investir no sujeito a partir de suas próprias disposições pessoais.

Os discursos contemporâneos sobre o trabalho e as relações de governo dos outros e de si mesmo, que a partir dele se estabelecem, são grandes devedores de racionalidades discursivas que, assim como aquelas derivadas da teoria do capital humano, encontram na figura do trabalhador e em seus investimentos sobre si mesmo suas maiores possibilidades. Ainda mais porque tais elementos de ação sobre si, a partir de lógicas de mercado, extravasam os espaços formalmente dedicados às atividades profissionais. Esse movimento se materializa, no caso das análises de Lopez-Ruiz, pela fundação do que ele chama de um *ethos* empresarial, capaz de impor “uma obrigação que diz respeito a como gerenciar a vida”, evidenciando “em que atitudes e atributos pessoais ‘investir’ e em quais não” (2007, p. 415). Dá origem, portanto, a uma noção de laboralidade muito cara à pesquisa aqui apresentada, considerando-a um processo a partir do qual o indivíduo se torna mais apto a estar no mundo, com base em critérios de capacidade e aquisição de novas habilidades³⁵.

Tais compreensões acerca do trabalho e da maneira como o sujeito deve, a partir de sua problematização, constituir seus modos de existir, tem consequências bastante

³⁵ O termo “laboralidade” será retomado em diversos momentos nesta análise, e deve portanto ser compreendido com base nesta breve elucidação.

peculiares. Ao imprimir uma base individualizada à busca de aquisições profissionais, insere um olhar cada vez mais pessimista sobre a ideia de progresso promovido pela profissionalidade, do ponto de vista público, mas fortalece, ao contrário, a noção de progressão individual, tornando-a desregulada e privatizada (BAUMAN, 2001). As novas formas de trabalho desmancharam de vez a coletividade, e até mesmo “os sindicatos recriaram a impotência dos trabalhadores individuais na forma de poder de barganha coletivo” (p. 169).

Além disso, as relações trabalhistas contemporâneas parecem também se embasar na construção de uma configuração “pós-ocupacional” do mercado, diante da preocupação profissional cada vez mais focada na carreira pessoal e na garantia do melhor benefício (salarial ou não) pelo trabalhador (LOPEZ-RUIZ, 2009), o que ocorre em detrimento de “identidades profissionais rígidas” e por meio de um processo de dismantelamento das ocupações, hoje lido por muitos como uma espécie de “libertação” (p. 21) dessas conformações profissionais mais fixas³⁶.

Pautadas em uma desvalorização crescente dos conteúdos de natureza mais específica na atividade profissional – em favor de um discurso generalista associado “ao global” (p. 24), que permeia as características desse profissional múltiplo que precisa habitar as empresas de hoje –, as racionalidades que hoje liquidificam o sentido do termo “ocupação” emergem do que Lopez-Ruiz considera três mitos associados ao trabalho, derivados diretos das transformações técnicas e tecnológicas da sociedade nas últimas décadas: o de que “o

³⁶ Tal libertação é, obviamente, problematizada por autores que, como Lopez-Ruiz, realizam análises acerca das questões associadas ao trabalho a partir de estudos pós-estruturalistas. Fonseca e Barros (2010, p. 102) argumentariam, por exemplo, que “a ‘maquinica’ do trabalho busca engolir os corpos e anular suas diferenças”, já que até mesmo “os atuais ‘modelos participativos’ não ultrapassam a condição de capturantes e operam tão somente como dispositivos de um regime de subjetivação”, chamado pelos autores de “liberação vigiada”, “uma vez que ao trabalhador são oferecidas oportunidades restritas e controladas de opinar e atuar diretamente no processo de trabalho”.

conhecimento está na rede” (p. 14), tornando secundárias as tarefas associadas a sua obtenção; o de que há um “fim do emprego”, mas não um “fim do trabalho” (p. 14), pautado em uma suposta autonomização do emprego que caracterizaria os vínculos profissionais atuais; e o de que “hoje temos mais liberdade de escolher em que vamos trabalhar”, baseado em uma seletividade profissional que seria, antes do mais, aplicada pelo sujeito em relação ao mercado. Mitos de conhecimento, de forma e de autonomia, tais elementos convergem na construção do indivíduo capaz de considerar a “si próprio como um produto de mercado” (p. 28), regulando-se com base nessa mitologia e em muitos outros elementos da profissionalidade líquida.

As situações profissionais, obviamente, variam em relação às profissionalidades das quais as análises se aproximam – não será sem razão, por exemplo, que os “trabalhadores de rotina”³⁷ tendem a ser, hoje em dia, “as partes mais dispensáveis, disponíveis e trocáveis do sistema econômico” (BAUMAN, 2001, p. 174), para as quais os anseios de natureza gerencial nem se quer tomam, na maioria das vezes, o lugar de problematização. Ao menos no que tange às bases gerais das racionalidades de mercado, e em grande medida aos desejos de muitos dos profissionais que nele se engajam, parece serem comuns operações pautadas no desmanchamento do senso de coletividade e da fixidez das relações trabalhistas.

Se tantas operações podem ocorrer junto aos discursos que fazem dos processos de conversão do homem em trabalhador um dispositivo, é porque o próprio trabalho pode se tornar um “projeto de vida” (LOPEZ-RUIZ, 2009, p. 27). Revestidos por interterminalidades, flexibilidades e transformações sucessivas, tais discursos encontram na figura do empreendedor – esse “dever de todos” (LOPEZ-RUIZ, 2007, p. 417) – um ideal maior a ser

³⁷ Bauman (*op. cit.*), em seus estudos sobre a Modernidade Líquida, encontra como um de seus resultados a organização do mercado de trabalho em dois pólos: em um dos lados estão os profissionais de alto escalão que, aos mesmos moldes da análise de Lopez-Ruiz, vivem em meio à valorização da flexibilidade, da visão global etc; em outro, estariam esses trabalhadores de rotina, a quem não se permite construir relações entre suas atividades profissionais e os projetos de vida que definem.

buscado pelo trabalhador, que deve por “as coisas em marcha”, inovar sempre e assumir os riscos da atividade empresarial que constitui sobre si mesmo (*idem, ibidem*). E isso, logicamente, não estará restrito apenas aos seus anseios profissionais; se movimentos como “o taylorismo, o fordismo e o pós-fordismo emergem como grelhas de biopoder” (FONSECA e BARROS, 2010, p. 103), é porque desde o século XVIII os discursos liberais associados ao trabalho não cessam de investir sobre a ampla existência do indivíduo. Ao fazê-lo, parece terem viabilizado movimentos fundamentais, que fizeram do ato formativo, e da própria vida, processos de elaboração do sujeito rumo a uma melhor existência, agora lida em termos mercadológicos de busca da plenitude.

1.3.4. O método: uma movimentação a mapear

Os intentos de uma pesquisa como esta podem ser resumidos em um desejo simples de se enxergar o que pode ser dito, hoje, acerca da formação, em uma relação direta com suas dispersões e as inversões que provoca em uma espécie de núcleo discursivo que carrega há alguns séculos. No entanto, os limites do dizível não se encontram na hierarquização social dos saberes, e é por isso que o dispositivo aqui estudado pode se espalhar para além dos próprios espaços formalmente constituídos como lugares onde o processo formativo deve acontecer. Tal como acontece na obra escrita, pois

(...) as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases; nó em uma rede (FOUCAULT, 2004c, p. 26).

É assim com as páginas, com os enunciados, com a verdade. Mapear os discursos no interior de uma estrutura social específica é, portanto, uma ação fundamental, mas talvez insuficiente para evidenciar as nuances de algumas relações de força que os colocam em circulação, fazendo-os atingir espaços heterogêneos. Veja-se, por exemplo, o que faz Foucault

no caso da já citada analítica do discurso em torno da guerra em seu curso *Em Defesa da Sociedade*. O autor localiza a questão em termos políticos de soberania, no viés relacional do contato entre indivíduos ou mesmo na analítica histórica do racismo. Encontra suas linhas de ação na produção biológica da eugenia, na ascensão de uma economia liberal ou na produção de um certo sentido para as lutas de classe. Não há aí, em síntese, o anseio de localizar tais racionalidades discursivas no interior de uma disciplina, seja ela atrelada às ciências biológicas, à economia ou à filosofia política. O intuito é, sim, o de mapear a dispersão desses enunciados (e de suas adaptações e descontinuidades) até onde eles sejam capazes de chegar. É, portanto, no que se refere ao dispositivo,

Capturá-lo, apreendê-lo a partir de uma e única de suas dimensões – seja ela semiótica, estética ou política – é desconsiderar aquilo que o dispositivo apresenta de mais rico: suas linhas de cruzamento, trânsito, contaminação. (BRASIL, 2008, p. 3)

Há um cuidado fundamental a ser tomado. Ainda que o dispositivo carregue consigo o sentido de agenciamento de saberes, não deve haver na sua elucidação qualquer tentativa de tornar tranquila e linear a emergência de seus elementos. Pelo contrário, em seu interior se desencadeiam lutas e se evidenciam descontinuidades, em torno das quais o próprio dispositivo vai sendo remodelado; seus enunciados, portanto, se modificam e nem sempre convergem, evidenciando a intensidade dos embates que permeiam sua constituição.

É entre dispersividades e descontinuidades, portanto, que um estudo da natureza do que está sendo apresentado pode se dar. A perspectiva, aqui, é de um conjunto de reflexões que se realize a partir de um *corpus* de análise contemporâneo: procurou-se verificar documentos produzidos ao longo dos anos que circundaram e se seguiram à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, algo justificável, como já dito, pelo próprio sentido dado ao efeito formativo, em sua relação com a vida e a preparação do sujeito, que marcaria esse dispositivo legal a partir de seu primeiro artigo. Sendo tal documento, em si, também um produto do próprio dispositivo que lhe permitiria, foi a partir de escritos produzidos nos anos

que circundaram sua produção – o arquivo analisado compreende registros datados entre os anos de 1990 e 2012 – que a pesquisa ora descrita se delineou.

O exercício, em parte, compartilha do mesmo anseio do trazido pelos estudos de Paraíso (2006, p. 96), interessados em “colocar foco nas estratégias e técnicas discursivas para descrever e analisar o que o discurso ‘faz aparecer’ no terreno da educação, ‘como objetiva’, o que produz e subjetiva”. A esse entendimento, no caso do modo como aqui são tomados os movimentos do dispositivo formativo, deve-se somar o olhar sobre a maneira como os saberes associados à formação escapam à sala de aula, à escola e às iniciativas focadas na formação docente, convivendo conosco nos lugares mais diferenciados do trabalho e da existência dos sujeitos enquanto pais, amigos, conselheiros etc.

É, portanto, no âmbito das práticas discursivas que são buscados os elementos necessários ao mapeamento aqui proposto, uma observação de processos, mais do que de formas (institucionalmente) constituídas. Por isso, pode-se dizer que os procedimentos metodológicos deste estudo fazem dele um trabalho de inspiração cartográfica³⁸, sendo a cartografia – esse método do “intermediário”, como diriam Passos e Barros (2010, p. 28) – um método focado no desenho da “rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 57).

Derivada das produções foucaultianas e, principalmente, das empreitadas analíticas realizadas por autores como Gilles Deleuze e Félix Guatarri, a cartografia se propõe a realizar uma abordagem preponderantemente “geográfica e transversal” (KASTRUP e BARROS, 2009, p. 76), como o faz esta pesquisa, em vez de um estudo de natureza

³⁸ Se não se define aqui o estudo, estritamente, como uma cartografia, é diante de um número de características, concernentes ao método da cartografia, que dele não fazem parte: a análise focada em casos particulares e a relação direta com os campos de estudo da Psicologia são dois deles. No mais, o desejo de se apropriar das operações discursivas a partir, também, da performance de seus enunciados, evidenciando as saturações discursivas neles presentes, e por meio da constituição de uma mitologia, não tem base necessariamente cartográfica, sendo uma opção metodológica contingente a esta pesquisa.

historiográfica mais longitudinal, que inspiram análises genealógicas. Nesse sentido, os estudos cartográficos tomam como objeto as relações que se dão entre o sujeito e aquilo que pode ser tomado como seu exterior, localizando agenciamentos e práticas no momento em que se pode vislumbrar, em meio às forças, os movimentos de construção de subjetividades, que as constituem.

A cartografia deseja acompanhar as transversalidades, pois nelas operar “é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica”. Tal transversalização funciona muito mais na captação das dinâmicas que constituem as formas do que nos produtos que delas se originam, permitindo que se vejam os nós de uma rede de enunciação (PASSOS e EIRADO, 2009). Portanto, o olhar é, sobretudo, voltado aos processos que compõem os objetos que emergem em uma sociedade, antes mesmo de sua representação (PASSOS e BARROS, *op. cit.*, p. 32) e, nesse sentido, estudos com base cartográfica interessam particularmente aos anseios de se vislumbrar dinâmicas de produção discursiva, sempre capazes de ultrapassar as formas (mais ou menos institucionalizadas) que, a partir delas, se constituem. Se por meio deles é de fato possível ver tais formas em funcionamento – seja na produção legal que acompanha certas institucionalizações, seja na proposição de uma nova estrutura que nasce oriunda de uma “necessidade social” – é porque estas devem sempre comparecer à pesquisa “indissociadas de sua dimensão social, ou seja, do plano coletivo das forças moventes” que permitem sua construção (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2009, p. 99).

Partindo desse plano de realidade sempre múltiplo quanto às forças que nele operam, a produção cartográfica emerge do acompanhamento desse traçado ou das linhas que o compõem; sem, contudo, perder a consciência do próprio processo inventivo que lhe dá origem. O cartógrafo não sonha com a neutralidade – a pesquisa é compreendida, por ele, como intervenção na realidade, a tal ponto de se poder compreender que, em um estudo

cartográfico (como em qualquer outro, por sinal) não se está falando apenas de uma coleta, mas efetivamente de uma produção dos dados que o possibilitam (KASTRUP, 2009).

Uma ação com perspectiva cartográfica, como a aqui delineada, é ao mesmo tempo de desembaraçamento – das linhas múltiplas que, vistas em seu emaranhamento, pouco evidenciam do funcionamento de um dispositivo – e de invenção – dessas próprias linhas –, típica do anseio de conhecimento que movimenta o percurso de uma pesquisa. Afinal de contas, é nesse misto de encontro e criação que pode se dar o ato de conhecer, essa elaboração da realidade do mundo e de si mesmo que carrega consigo, sempre, consequências políticas (PASSOS e BARROS, *op. cit.*).

Ao discutir sobre o método cartográfico, aplicado a um caso particular em estudo, Passos e Barros defendem a ação do pesquisador por meio daquilo que compreendem como “desmontagem”, a partir da qual dele se extrai “a agitação de micro casos como microlutas nele trazidas à cena”, um “(...) formigamento de mil casos ou intralutas que revelam a espessura política da realidade do caso” (p. 161). Para esses autores, tal procedimento traz consigo três características fundamentais à construção de um mapa de forças como o de interesse da pesquisa aqui apresentada. No que tange a sua natureza, o procedimento de desmontagem (e, com ele, o próprio método cartográfico) funciona pelo aumento de uma espécie de coeficiente de desterritorialização, desfacelando a realidade universal para ouvir não as identidades consolidadas, mas suas condições de produção; no que concerne ao lugar de onde fala, parte da compreensão de que “tudo é político” (p. 167), e sendo assim o caso em estudo é “índice singular de situações que, problematizadas, mostram-se como ‘*ethos* político’” (p. 167); e no que diz respeito ao seu funcionamento, compreendendo o caso como “agenciamento coletivo de enunciação”, faz “vibrar esses limiares num processo de contágio com/entre as formas” (p. 169), abrindo o caso para encontrar nele as intensidades a partir das

quais as subjetividades se formam e focalizando as misturas – nos agenciamentos – que constituem a realidade analisada (e produzida) pela pesquisa.

No entanto, o olhar sobre os movimentos e as forças aqui buscados trazem, em sua construção, algumas peculiaridades, vislumbráveis a partir do próprio caminho tomado no decorrer da pesquisa. A etapa inicial da análise esteve pautada em um conjunto de mais de 100 textos oficiais federais, entre leis ordinárias, decretos e pareceres³⁹ que, de alguma forma, versavam sobre a formação de profissionais da educação, seja no que tange à proposição de instrumentos e estratégias, à elaboração de materiais ou mesmo ao financiamento de iniciativas, em uma profusão de temáticas que pode ser verificada na tabela abaixo ⁴⁰:

Quadro 1: Dispositivos legais analisados

Ref.	Dispositivo Legal	Autor	Ano	Teor
1	Decreto nº 2.406	Presidência da República	1997	Regulamenta a lei nº 8.948/94.
2	Portaria nº 326	Ministério da Educação e do Desporto (MEC).	1998	Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação Fundamental
3	Decreto nº 2.632	Presidência da República	1998	Dispõe sobre o Sistema Nacional Antidrogas.
4	Decreto nº 2.855	Presidência da República	1998	Aprova o Estatuto e o Quadro dos Cargos de Direção e Funções Gráficas das Escolas Técnicas Federais.
5	Resolução nº 1	- Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE); - MEC.	1999	Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional.
6	Resolução nº 2	- Conselho Nacional de Educação (CNE); - MEC.	1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação.
7	Portaria nº 896	MEC	1996	Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação Fundamental.
8	Resolução	CEB/CNE	1999	Institui Diretrizes Curriculares

³⁹ A análise foi feita, sobretudo, a partir de ferramenta específica de busca de documentos de legislação educacional (www.encyclopediadaeducacao.com.br), por meio das palavras “formação de professores” e “formação docente”.

⁴⁰ As citações referentes a tais documentos legais serão feitas em nota de rodapé.

	nº 2			Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
9	Lei nº 9.795	Presidência da República	1999	Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental.
10	Resolução nº 1	- Conselho Pleno (CP); - CNE.	1999	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.
11	Portaria nº 1.467	MEC	1999	Resolve aprovar o regulamento do Prêmio “Qualidade na Educação Infantil”.
12	Portaria nº 1.486	MEC	1999	Institui a Comissão Nacional de Formação de Professores.
13	Decreto nº 3.276	Presidência da República	1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
14	Resolução nº 03	- MEC; - CEB/CNE.	1999	Fixa diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas.
15	Portaria nº 1.518	- Secretaria de Educação Superior (SESU); - MEC.	2000	Resolve designar os professores relacionados no quadro do anexo I, para integrarem Comissões de especialistas de Ensino das áreas especificadas no mesmo anexo.
16	Resolução nº 01	CEB/CNE	2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
17	Portaria nº 724	MEC	2001	Resolve aprovar o regulamento do Prêmio “Qualidade na Educação Infantil – 2001”.
18	Resolução nº 02	CEB/CNE	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
19	Resolução nº 03	Câmara de Ensino Superior (CESU)/CNE/MEC	2001	Institui Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.
20	Resolução nº 05	CESU/CNE/MEC	2001	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição.
21	Portaria nº 2.942	MEC	2001	Resolve ampliar a distribuição de coleções de obras de literatura.
22	Portaria nº 3.021	MEC	2001	Resolve autorizar o recebimento de solicitações de credenciamento de instituições de ensino superior.
23	Resolução nº 01	CEB/CNE/MEC	2001	Institui Diretrizes Educacionais para a Educação do Campo.
24	Portaria nº 238	MEC	2002	Resolve sobre os objetivos do Exame Nacional de Cursos, no que se refere

				aos cursos de Pedagogia.
25	Resolução nº 02	CP/CNE/MEC	2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
26	Portaria nº 716	CESU/MEC	2002	Dispõe sobre o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino, para alunos concluintes, em cursos específicos, e em caráter excepcional, para efeito de expedição e registro de diplomas.
27	Portaria nº 2.962	MEC	2002	Resolve aprovar o regimento Interno da secretaria de Educação Fundamental e revoga a Portaria nº 326/98.
28	Portaria nº 856	CESU/MEC	2002	Resolve estabelecer normas e procedimentos para o trâmite de processos e para o processamento de diligências, de decisões com eventuais recursos e o arquivamento de processos protocolados pelas instituições de ensino superior na SESU/MEC.
29	Portaria nº 3.803	MEC	2002	Resolve sobre o exame nacional de cursos, no que se refere aos cursos de Pedagogia.
30	Resolução nº 01	CNE	2002	Resolve que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.
31	Resolução nº 02	CESU/CNE/CES	2003	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biomedicina.
32	Portaria nº 01	MEC/CNE	2003	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação continuada de Professores.
33	Resolução nº 16	- Conselho Deliberativo (CD); - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); - MEC.	2003	Estabelece as normas e as diretrizes para financiamento de projetos educacionais no âmbito do Programa FUNDESCOLA para o ano de 2003.
34	Portaria nº	MEC	2003	Institui a Comissão de

	3.707			Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio e Profissional – CAMPEMP.
35	Resolução nº 07	CES/CNE	2004	Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
36	Portaria nº 1.179	MEC	2004	Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.
37	Resolução nº 08	CES/CNE/MEC	2004	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.
38	Decreto nº 5.159	Presidência da República	2004	Decreta que ficam aprovados a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.
39	Portaria nº 695	- Secretaria Executiva (SE); - MEC	2004	Institui as seguintes Câmaras Temáticas de Integração no âmbito do Ministério.
40	Portaria nº 52	- Secretaria de Educação Superior (SESu); - MEC.	2004	Institui Comissão Especial no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESu.
41	Portaria nº 4.363	MEC	2004	Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos sequenciais da Educação Superior.
42	Resolução nº 09	CD/FNDE/MEC	2005	Estabelece as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar aos projetos educacionais, no âmbito da Educação Básica, para o ano de 2005.
43	Portaria nº 2.201	MEC	2005	Dispõe sobre as instituições públicas de educação superior pré-selecionadas para participar dos programas de formação de professores a distância, fomentados pelo MEC.
44	Portaria nº 13	- Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD); - MEC	2005	Resolve instituir, no âmbito da SECAD, a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA).
45	Portaria nº 172	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); - MEC.	2005	Resolve sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).
46	Portaria nº 177	INEP/MEC	2005	Resolve sobre o ENADE.
47	Portaria nº	SESU/MEC	2005	Resolve sobre a criação de Grupo de

	58			Trabalho com o objetivo de discutir princípios político-pedagógicos para subsidiar a discussão das diretrizes curriculares para cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas.
48	Portaria nº 04	CD/FNDE/MEC	2005	Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais.
49	Resolução nº 45	CD/FNDE/MEC	2005	Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de curso à distância, em nível de especialização, pós-graduação Lato Sensu em Tecnologia da Educação, para professores da rede pública de ensino básico.
50	Resolução nº 01	CNE/MEC	2005	Altera a Resolução CNE/CP nº1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
51	Decreto nº 5.626	Presidência da República	2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
52	Lei nº 11.273	Presidência da República	2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
53	Portaria nº 603	MEC	2006	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no ano de 2006.
54	Resolução nº 10	CD/FNDE/MEC	2006	Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais, no âmbito escolar indígena, para 2006.
55	Resolução nº 11	CD/FNDE/MEC	2006	Estabelece as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito da Educação Especial, para 2006.
56	Resolução nº 13	CD/FNDE/MEC	2006	Estabelece orientações, normas e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais voltados para a Educação Ambiental, para 2006.
57	Resolução nº 15	CD/FNDE/MEC	2006	Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira à implantação de projetos de qualificação profissional de alunos

				com necessidades educacionais especiais, no exercício de 2006.
58	Resolução nº 18	CD/FNDE/MEC	2006	Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais, voltados para a Construção de unidades Escolares no campo e em Áreas de Reforma Agrária, no exercício de 2006.
59	Resolução nº 20	CD/FNDE/MEC	2006	Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito da Educação Básica, no exercício de 2006.
60	Resolução nº 01	CNE/CP	2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura.
61	Portaria nº 87	INEP/MEC	2006	Resolve sobre a composição dos membros da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Formação de professores.
62	Portaria nº 126	INEP/MEC	2006	Dá orientações sobre o ENADE/2006.
63	Portaria Normativa nº 11	MEC	2006	Institui o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras.
64	Resolução nº 13	CES/CNE/MEC	2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Turismo.
65	Lei 11.502	Presidência da República	2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
66	Portaria nº 02	- Secretaria de Educação Básica (SEB); - MEC.	2007	Regulamenta os critérios para concessão, manutenção, suspensão temporária e cancelamento de pagamento das bolsas de estudo para os integrantes do programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do PROINFANTIL.
67	Portaria Normativa nº 14	MEC	2007	Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior” e designa a Secretaria de Educação Superior para desenvolver o programa.
68	Portaria Normativa nº 12	MEC	2007	Dispõe sobre a criação do “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”.

69	Decreto nº 6.094	Presidência da República	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela educação, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
70	Decreto nº 6.095	Presidência da República	2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.
71	Resolução nº 13	CD/FNDE/MEC	2007	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios no exercício de 2007.
72	Resolução nº 26	CD/FNDE/MEC	2007	Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, no exercício de 2007.
73	Resolução nº 29	CD/FNDE/MEC	2007	Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.
74	Resolução nº 32	CD/FNDE/MEC	2007	Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetização, no exercício 2007.
75	Portaria Normativa nº 29	MEC	2007	Institui a realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Prolibras.
76	Resolução nº 46	CD/FNDE/MEC	2007	Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais de Instituições de Educação Superior, no âmbito da Educação Especial, no exercício de 2007.
77	Resolução nº 45	CD/FNDE/MEC	2007	Revoga as Resoluções CD/FNDE nº 12, 13, 32 e 33 de 2007, estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos

				financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2007.
78	Portaria Normativa nº 38	MEC	2007	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.
79	Decreto nº 6.316	Presidência da República	2007	Aprova o Estatuto e o Quadro demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
80	Resolução nº 53	CD/FNDE/MEC	2007	Altera o anexo 1 e a terminologia utilizada na Resolução FNE/CD nº 26, que estabelece as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, no exercício de 2007.
81	Resolução nº 22	CD/FNDE/MEC	2008	Estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros a Estados, Distrito Federal e a Municípios para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano.
82	Resolução nº 23	CD/FNDE/MEC	2008	Aprova o Manual de Assistência Financeira que estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no exercício de 2008.
83	Portaria nº 746	MEC	2008	Divulga o resultado da 2ª etapa de seleção do Prêmio Inovação em Gestão Educacional no exercício de 2008.
84	Resolução nº 29	CD/FNDE/MEC	2008	Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Escola Técnica aberta do Brasil, vinculada à Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) e à Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação (SED/MEC), nos exercícios de 2008/2009.
85	Resolução nº 37	CD/FNDE/MEC	2008	Estabelece orientações para a apresentação, a seleção e o apoio financeiro a projetos de instituições

				públicas de educação e da rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico, voltados para o enfrentamento, no contexto escolar, das diferentes formas de violências contra crianças e adolescentes.
86	Portaria nº 128	INEP/MEC	2008	Resolve sobre o ENADE/2008.
87	Portaria Normativa nº 07	MEC	2008	Institui a realização do Prolibras, e dispõe que deve ser inserido o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.
88	Portaria Conjunta nº 01	SES/SECAD/MEC	2008	Torna público o resultado da seleção de Instituições de Ensino Superior com projetos selecionados para o Programa UNIAFRO.
89	Portaria nº 1.331	MEC	2008	Constitui a Comissão Julgadora Nacional do “Prêmio Professores do Brasil”.
90	Portaria nº 186	CAPES/MEC	2008	Dispõe sobre o pagamento do Auxílio de Avaliação Educacional – AAE.
91	Lei nº 11.892	Presidência da República	2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
92	Portaria nº 609	MEC	2008	Aprova o Regimento Interno da CAPES.
93	Decreto nº 6.755	Presidência da República	2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
94	Portaria nº 318	MEC	2009	Transfere a CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
95	Resolução nº 17	CD/FNDE/MEC	2009	Estabelece orientações para a apresentação, a seleção e o apoio financeiro a projetos de instituições públicas de educação superior e da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico para a formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, voltados para o enfrentamento, no contexto escolar, das diferentes formas de violência contra crianças e adolescentes.

96	Decreto nº 6.872	Presidência da República	2009	Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR.
97	Lei nº 11.947	Presidência da República	2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
98	Resolução nº 32	CD/FNDE/MEC	2009	Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa, voltado à formação continuada de professores em efetivo exercício do magistério com atuação nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, a partir de 2009.
99	Resolução nº 33	CD/FNDE/MEC	2009	Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), a partir de 2009.
100	Portaria Normativa nº 09	MEC	2009	Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do MEC.
101	Resolução nº 36	CD/FNDE/MEC	2009	Estabelece orientações, diretrizes, critérios e normas para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do Sistema EAB.
102	Portaria nº 90	CAPES/MEC	2009	Dispõe sobre o Observatório da Educação Escolar Indígena.
103	Portaria nº 122	CAPES/MEC	2009	Dispõe sobre o PIBID.
104	Resolução nº 48	CD/FNDE/MEC	2009	Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes das instituições públicas de educação superior que atuam nos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do PNPEB, a serem pagas pelo FNDE.
105	Resolução nº 01	CES/CNE/MEC	2009	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.
106	Resolução nº 56	CD/FNDE/MEC	2009	Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo, no âmbito do programa Escola Ativa.

107	Portaria nº 883	MEC	2009	Estabelece as diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo decreto nº 6.755/2009.
108	Portaria Conjunta nº 01	CAPES/CNPq/MEC	2009	Resolve que os bolsistas de Produtividade em Pesquisa – PQ e de Produtividade em Desenvolvimento tecnológico e Extensão Inovadora – DT do CNPq que atuarem como formadores nos cursos e ações do PNFP passarão a receber um adicional à bolsa de PQ ou DT.
109	Resolução nº 57	CD/FNDE/MEC	2009	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.
110	Portaria Normativa nº 16	MEC	2009	Dispõe sobre o PIBID.

A análise dessa profusão de materiais fez emergir os elementos que, no âmbito desta produção, foram chamados “mitos da formação”. Para o autor (BARTHES, *op. cit.*), mitos são falas passíveis de julgamento por um discurso; o mito se define não “pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como a profere” (p. 200). Em Barthes⁴¹, ele representa uma metalinguagem: “todas as matérias-primas do mito – quer sejam representativas, quer gráficas – pressupõem uma consciência significativa primeira” (p. 201), que funda um fato sobre o qual o mito opera, sendo ele, portanto uma espécie de “segunda língua, na qual se fala da primeira” (p. 206). É assim, pois, que a imagem de um professor olhando diretamente para seu aluno passará a trazer consigo, além daquilo que expressa no seu significado primeiro (uma figura

⁴¹ De bases estruturalistas, as análises de Barthes partem de uma visão crítica pautada na denúncia ou, segundo o próprio autor, de sua “impaciência frente ao ‘natural’ com que a imprensa, a arte, o senso comum, mascaram continuamente uma realidade”. Embora os intentos de um estudo como o aqui apresentado não passem por esse mesmo desejo – uma vez que a questão aqui não é a de evidenciar uma verdade desvelada, mas de analisar os modos de sua produção –, tal cansaço com essa naturalização é igualmente compartilhado.

que a outra observa), um conjunto de outras significações: o cuidado com o outro, a valorização do aprendiz, a atenção inerente ao bom processo de ensino. Ao mesmo tempo, se afastará de outros saberes – como aqueles associados a uma avaliação “não-formativa” ou a uma educação “tradicional”, por exemplo. Construções comuns em qualquer sociedade, os mitos expressam o movimento de dispersão e legitimação dos saberes que os indivíduos de uma época são capazes de produzir e dizer. São tomados, aqui, como elementos diretamente derivados do caminho (sempre político) de constituição das verdades de sua época.

O mito de Barthes é potente por deixar clara a invenção das mensagens e, no mesmo movimento, enunciar sua realidade – de operação, de funcionamento, de *performance*. A lógica pós-estruturalista de análise e suas reflexões acerca da construção mitológica parecem se juntar, justamente, no ponto em que os saberes se tornam visíveis em uma determinada época. Como lembraria Deleuze (*op. cit.*, 68), “o tangível é uma maneira pela qual o visível esconde outro visível”, e a materialização de um saber carrega consigo sua própria condição de existência. Afastando-se de uma leitura clássica que consideraria a mitologia um saber menor, constituído pela origem cultura e religiosa que lhe dá origem, é nesse mesmo sentido que Barthes apresenta sua conceituação. Longe de se tornar um elemento sagrado de explicação do intangível, o mito barthesiano materializa o resultado daquilo que tem visibilidade no interior de um dispositivo; ao invés de funcionar como anúncio do irreal, opera como elemento que, em sua própria enunciação, já traz consigo uma história de práticas reais que lhe permitiram se concretizar. É assim que, ao vermos um cavaleiro em seu cavalo levantado sobre as patas traseiras, empunhando uma bandeira – para usar um exemplo semelhante ao do próprio autor – um conjunto de elementos discursivos passa a funcionar, criando uma imagem social real, que consigo traz o histórico das práticas de saber-poder capazes de condicionar sua própria existência; visíveis, nesse caso, nas críticas à pintura que procurou retratar um sentido revolucionário, no obelisco que emerge no meio da

cidade, ou ainda nos textos do livro didático de História do Brasil que lemos nas séries finais do Ensino Fundamental.

Tal como o cavaleiro em seu cavalo, qualquer tipo de representação de mundo é, portanto, mitológica, sendo passível de novas elaborações, invenções e reposicionamentos (o cavaleiro bem poderia estar, nos dias de hoje, fumando seu cigarro em uma das muitas páginas publicitárias da revista semanal). Tal característica transmutável, que imprime ao mito uma certa porosidade ao contexto no qual (re)aparece, já seria um argumento valioso para toma-lo como elemento de categorização nesta pesquisa. Afinal de contas, a enunciação do mito já traz consigo uma contingência histórica autorreferente, que nos remete a um sentido direto de nossa época, evidenciando a própria ação do dispositivo em questão⁴².

As possibilidades do uso da noção de mito como operador analítico vão além do reconhecimento de seu caráter histórico. A construção de uma mitologia permite que sejam enunciadas formas não institucionalizadas, que fazem ver arranjos discursivos diferentes daqueles apresentados por estudos que encontram apenas nas estruturas sociais formais o resultado das práticas observadas. Ao se propor tal elaboração mitológica, o que se procura é evidenciar o resultado dos processos estudados de uma maneira distinta daquela que encontra apenas nos movimentos institucionais ou em outras categorias sociais previamente definidas os produtos das linhas discursivas. No interior de um estudo com inspirações cartográficas, os mitos se apresentam como picos de um relevo múltiplo que resulta de uma microfísica de poder igualmente heterogênea. Sua enunciação permite, assim, que se enfatize alguns movimentos e forças fundamentais ao dispositivo em análise.

A importância de se compreender a mitologia da formação reside, portanto, na possibilidade de melhor enxergar e mostrar o dispositivo em funcionamento. É nesse

⁴² Foi em razão disso que se optou, logo ao início dos capítulos II, III e IV, por construir a descrição de imagens que, por si só, funcionem como enunciadore de alguns discursos associados à mitologia que tais sessões procuram descrever e ver em operação. Esse artifício se materializa em um descritivo logo abaixo do título do capítulo, colocado entre colchetes.

movimento que se podem evidenciar as relações de poder, compreendidas aqui como aquelas capazes de modificar sentidos de ações, alterar seus focos e, assim, produzir novos saberes e subjetividades (FOUCAULT, 1995). A partir dele, igualmente, se evidenciam as apropriações realizadas com vista às operações que embasam o governo dos indivíduos.

No que tange a esta pesquisa, outro elemento de caráter procedimental pode ainda ser destacado no uso de tal mitologia. À construção dos mitos pode se somar, em um segundo momento de pesquisa, sua operacionalização como categorias analíticas que permitiriam a ampliação da visibilidade dos enunciados que se dispersam socialmente hoje⁴³. Em certo sentido, isso significaria encontrar nos arquivos sua possibilidade de repetição (DELEUZE, 2005). Mas não se trata, nesse caso, de uma replicação de origem gramatical; antes, foi necessário observar o enunciado em sua própria singularidade e potência na mensagem que traz, diferenciando-se das outras e em um mesmo movimento sendo capaz de se dispersar em frases, sequências e práticas distintas, que se justapõem na maneira de apresentar determinados saberes. Trata-se, neste momento, de uma análise que se propõe a elucidar outro tipo de recorrência: a das singularidades discursivas – racionalidades específicas que se dispersam de maneira heterogênea no interior dos diversos elementos sociais. No caso desta pesquisa, isso foi feito, em um primeiro momento, por meio de seu mapeamento – a proposição da mitologia formativa que lhe dá forma; e, em seguida, tomando tal resultado analítico – os mitos em si – como elementos cuja movimentação no interior dos documentos e falas pode (ou não) ser verificada. Dessa forma, se foi a partir dos instrumentos legais associados à formação dos profissionais da educação que se pôde propor uma elaboração mitológica, foi a partir da observação do modo como os mitos funcionaram (ou, por vezes, se

⁴³ Aqui, portanto, o uso da mitologia de formação assume um caráter prioritariamente didático. Ela permite a organização da discussão aqui apresentada, permitindo que de maneira mais organizada seja apresentada a profusão de elementos discursivos que encontram na formatividade seu lugar de investimento.

mostraram insuficientes) nos espaços não formalmente associados à questão formativa que os modos de dispersão da formação puderam ser apresentados.

Tanto no interior dos discursos associados à formação docente como bem além deles, uma operação se tornou comum na pesquisa aqui descrita, associada, sobretudo, à concepção de arquivo que a embasa. “Retrato de uma dispersão” (SCHILLING e RIBEIRO, 2011, p. 185), o conjunto de registros analisado carrega consigo aquilo que Foucault considerou fundamental procurar, no âmbito dos estudos que fizera sobre documentos de internamento e aprisionamento (2006): os “fragmentos de discurso” que, em si, trazem “os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte” (p. 206)⁴⁴. Nesse sentido, em muitos momentos o que se procurou dar a ver nestas páginas foram as performances enunciativas derivadas dos discursos estudados – compreendendo-se que descrever o enunciado, como diria Fischer (2001, p. 202), “é aprendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar”. Elementos presentes nos textos estudados, ora enfáticos, ora sistemáticos, mas sempre destacáveis e de certa forma caricatos, tais enunciados parecem mostrar uma obrigação de dizer, por trazerem consigo mensagens já bem explícitas acerca da formação, que lhe convertem em afirmativas de resposta positiva quase que compulsória – quem pensaria, por exemplo, em questionar a campanha publicitária cuja máxima é “Hoje: aulas diferentes, escolas diferentes. Amanhã: um país diferente” (Publicidade_Veja_v.1696, 2001, p. 118-119)? Um elemento fascista, portanto, inerente à própria linguagem, como lembraria Barthes (2007). Construções discursivas presentes em guias didáticos, falas

44 “Conjunto de discursos efetivamente pronunciados” (2004c, p. 170), o arquivo em Foucault é a materialização da própria contingência histórica de um saber; por isso, ele se esconde na heterogeneidade dos documentos e das instituições, e a ação da pesquisa é, em grande parte, a de anúncio do modo como tal arquivo se manifesta. Tal ação analítica precisa levar em consideração que as enunciações que desvelam tal manifestação estão imersas em uma trama complexa que encontra, em suas adjacências, outros tantos enunciados, não submetidos a uma sequenciação disciplinar ou a um contexto; pelo contrário, parecem ambos, sequência e contextualização, serem produtos diretos da própria operação enunciativa e de seus sujeitos (*idem, ibidem*). Foucault parece, então, sonhar com uma des-disciplinarização (GONDRA e KOHAN, 2006, p 15), e uma pesquisa que tome seus estudos como referência precisa ter, portanto, anseio semelhante.

institucionais e produções midiáticas emergem carregadas de sentidos, em geral, já bastante saturados no interior do dispositivo. No âmbito de um estudo realizado no plano das discursividades, será sem dúvida aquilo que mais nos assusta.

O *corpus* de análise desta pesquisa inclui leis, manuais, reportagens, produções comerciais, documentos legitimados por especialistas. Ao longo do texto, as referências observadas são heterogêneas. Seu conjunto é confrontado com analíticas que tomam como principal referencial teórico os estudos pós-estruturalistas de base foucaultiana e algumas das reflexões de autores que, de alguma forma, dialogam com questões acerca da governamentalidade na contemporaneidade. Discussões associadas a autores como Bauman e Bourdieu – por um lado focadas na construção pós-moderna da individualidade e, por outro, associadas às relações entre formatividade e sua legitimação social – são também consideradas, sendo apresentadas concomitantemente às reflexões propostas. Tais debates foram privilegiados a partir da contribuição que apresentam às discussões que encontram nos conceitos de *governamentalidade* e *biopolítica*, em suas interfaces com a formatividade – o que implica o olhar sobre a laboralidade e os modos de existir na contemporaneidade –, suas temáticas fundamentais.

Assim como foram os instrumentos legais, na parte inicial do estudo, as principais fontes a partir das quais se pode pensar as questões associadas à emergência da mitologia formativa, na segunda parte também uma fonte documental foi particularmente importante na realização da análise: as reportagens veiculadas pela Revista *Veja*, entre os mesmos anos que embasaram a analítica da legislação educacional (1990 a 2012). A escolha dessa publicação deriva de seu efetivo alcance na população brasileira⁴⁵ e da heterogeneidade de temáticas nela apresentadas, com seu foco prioritário na classe média do País⁴⁶.

⁴⁵ Uma reportagem veiculada pela Associação Nacional de Editores de Revista, em 2009, menciona a *Veja* como a terceira maior revista de informação do mundo, apontando estudos que projetam seu número total de leitores em cerca de 8 milhões. Ainda que tais quantitativos possam ser questionados, é evidente que ainda está se

No que tange aos estudos feitos a partir de *Veja*, não houve qualquer interesse em se focalizar, necessariamente, reportagens de cunho educacional. Pelo contrário, a intenção era de se realizar uma exploração mais abrangente, que permitisse o acesso aos enunciados formativos a partir da maior variedade possível de lugares a partir dos quais a produção midiática construía sua textualidade. Assim, foi selecionado, a partir de sorteio, um número da revista publicado em um período de quatro meses – três volumes por ano, portanto –, sendo cada um deles analisado por completo; procurava-se, dessa maneira, enunciar movimentos dispersivos em torno da formatividade que, não necessariamente atrelados a temáticas específicas, “passeassem” em discussões das mais diversas naturezas – de orientações aos pais a análises tecnológicas, de críticas econômicas a relatos de programas sociais. Ao longo das leituras, a pesquisa esteve pautada na procura das performances enunciativas que, provenientes de temáticas heterogêneas, colocavam em vista a questão formativa. Tal heterogeneidade pode ser vislumbrada, por exemplo, a partir dos títulos das matérias finalmente selecionadas, apresentados na tabela a seguir⁴⁷:

tratando, ao se escolher tal publicação como objeto de análise, com um dos mais importantes representantes da mídia impressa no país.

⁴⁶ Em relação ao perfil do público leitor de *Veja*, e aos consequentes vieses da publicação derivados dessa delimitação socioeconômica, é necessário ter-se em evidência que o estudo aqui descrito não toma a estrutura de classes sociais como critério de partida para suas análises. Tampouco, porém, os desconsidera no andamento das análises: não são poucas as fontes (como aquelas associadas à questão da qualificação profissional) que encontram nas operações de governo dedicadas aos grupos sociais mais desfavorecidos seu contexto de utilização. O que vale perceber, sobretudo, é a maneira como, muitas vezes independentemente da natureza socioeconômica de onde derivam, ou mesmo do setor econômico ao qual está afiliadas – público, privado ou terceiro setor – as racionalidades aqui descritas passeiam por diversos lugares sociais, construindo diagramas de saberes que se dispersam pelos mais diferentes ambientes.

⁴⁷ As referências apresentadas na primeira coluna da tabela serão utilizadas para referenciar a citação de tais produções no texto, tendo como formato padrão “(Rep_[nº de referência], ano, página)”. Exemplo: (Rep_27, 1997, p. 12). No caso de citação de textos associados à campanha publicitária da revista, esses serão apresentados no formato “(Publicidade_Veja_[volume da publicação], ano, página)”. Exemplo: (Publicidade_Veja_v. 1724, 2001, p. 59).

Quadro 2: Reportagens selecionadas de *Veja*

Ref	Título da Matéria	Ano	Volume
1	Fera abatida	1990	1112
2	As empresas da nova era	1990	1112
3	Pó, fumo e bola	1990	1117
4	O direito de morrer	1990	1122
5	Preparem-se para a guerra	1990	1125
6	República aberta	1990	1130
7	Pequenas vítimas	1990	1137
8	Sexo, socos e babás	1990	1137
9	Cartilha dura	1991	1175
10	Na carteira ao lado	1991	1175
11	Sociedade limitada	1991	1185
12	Carta ao leitor: caminhos para o ensino básico	1991	1209
13	A máquina que cospe crianças	1991	1209
14	A brincadeira da nova era	1992	1265
15	Filosofia e amendoim	1992	1231
16	Solidão precoce	1993	1280
17	A ajuda de verdade	1993	1280
18	A mentira da evasão	1993	1298
19	O mecenas da sala de aula	1993	1305
20	O que está mudando nas profissões	1993	1305
21	Pelo QI infantil	1994	1339
22	Adrenalina pura	1994	1362
23	A revolução que liquidou o emprego	1994	1362
24	Os filhos da bolha	1995	1397
25	A construção do cérebro	1996	1436
26	O funil estreito	1996	1473
27	Planalto selvagem	1997	1493
28	A vida do lado de fora	1997	1493
29	O rosto do ensino superior	1997	1493
30	Pais e filhos com hora marcada	1997	1506
31	Assombrção nacional	1998	1533
32	A segunda onda	1998	1545
33	Os meus, os seus, os nossos	1999	1589
34	A origem do desemprego	1999	1616
35	Crime contra o futuro	1999	1616
36	Vamos lá, filhão	1999	1616
37	Entrevista: Richard Rahe	2000	1659
38	Cada vez mais jovens	2000	1659
39	Tal pai, tal filho	2000	1679
40	Em foco: Sérgio Abranches	2000	1679
41	Festa das traças	2001	1696
42	“Cale a boca, incompetente”	2001	1724
43	Histórias para contar	2001	1724
44	Endereços para aprender na rede	2001	1733
45	O brasileiro no divã	2002	1764

46	Muita verdura, pouca vitamina	2002	1764
47	Capitalismo de meia-tigela	2003	1804
48	Pais que espionam os filhos	2003	1804
49	Queridinhos do papai	2003	1827
50	A dieta do jovem	2003	1827
51	Véu, grinalda e <i>marketing</i>	2003	1827
52	Coisa de criança	2003	1827
53	O menino que me olha	2004	1860
54	Tolerância e perversão	2004	1860
55	A descoberta do talento	2004	1860
56	O DNA não comanda nossos talentos	2004	1860
57	Escolinha do professor Samuel	2004	1871
58	Lições na telinha	2004	1871
59	Para estressados mirins	2004	1871
60	Amigos, mas não para sempre	2005	1891
61	As crianças e as mochilas	2005	1891
62	Aulas de reforço, antes que seja tarde	2005	1891
63	O caminho da passarela	2005	1913
64	A descoberta da ambição	2006	1945
65	Inimigo íntimo	2006	1985
66	Como avaliar as escolas	2006	1985
67	Entre a Finlândia e o Piauí	2007	2002
68	Até para os pequenos	2007	2002
69	Um mercado de trabalho mais exigente	2007	2029
70	O vale da felicidade	2007	2029
71	A vida com instruções	2008	2042
72	Tragédia na virtude	2008	2042
73	(Veja.com) A escolha da escola	2008	2074
74	Carta ao leitor: o desafio da qualidade	2008	2074
75	Você sabe o que estão ensinando a ele?	2008	2074
76	Prontos para o século XIX	2008	2074
77	A neutralidade como dever	2008	2074
78	Para crianças de todas as idades	2009	2113
79	(Veja. com) Os futuros profissionais	2009	2130
80	A deseducação de Nelsinho	2009	2130
81	A turma que não quer chefe	2009	2130
82	Excesso de proteção faz mal ao seu filho	2010	2160
83	Brasil: a primeira potência de semiletrados?	2010	2160
84	Ideias inertes	2010	2185
85	Quem não se comunica...	2010	2185
86	A educação de Marta	2011	2201
87	Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social	2011	2225
88	Como chegar lá	2011	2225
89	A tecnologia não nos salvará (por enquanto)	2012	2261
90	Olhos nos olhos	2012	2261
91	Internet na mira dos pais	2012	2261
92	Buscando a excelência	2012	2288

A legislação educacional consultada, que deu origem aos mitos de formação, foi também valiosa nessa etapa de estudos, na medida em que apresentaria um número importante de definições que, no âmbito das políticas públicas, dizia respeito a uma parte fundamental dos movimentos dispersivos no interior do dispositivo formativo. Além das reportagens de *Veja* e da legislação educacional, ainda diversos outros materiais compuseram o arquivo aqui consultado, incluindo documentos oficiais⁴⁸ e transcrições associadas a falas sobre qualificação profissional⁴⁹ (vide ANEXO).

O estudo desse arquivo foi sendo norteado por construções e reelaborações sucessivas de categorias analíticas realizadas ao longo do próprio processo de pesquisa. Na medida em que as leituras progrediam, uma grande quantidade de categorizações seria criada; ao final do processo, foram elas agrupadas a partir da mitologia definida na primeira etapa, dando forma e estrutura ao texto aqui apresentado.

As publicações que serviram de base principal para a análise aqui descrita formaram um importante amálgama; caminhos diferentes de fala terminam, em diversos momentos, por convergir na enunciação de certos elementos discursivos, diante da contingência histórica na qual estão imersos; em outros casos, apontam para linhas discursivas também semelhantes, mas a partir delas tecem caminhos diferentes, nelas construindo descontinuidades, rupturas ou encruzilhadas. São os resultados de tais processos que comparecem aqui na forma de mitos, performances e demais formas de enunciação – essas “pontas do presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há

⁴⁸ Ação Educativa (2007), Bertrand (2005), Brasil (2010; 2011), Ipea (2011), MEC (2012), MTE (2009), SENAC (2011), UNESCO (1998; 1999; 2009; 2010), UNESCO/CONSED (2001), UNICEF (2011).

⁴⁹ Tais falas estão associados às transcrições das gravações de um *workshop* de qualificação profissional realizado por uma renomada organização não-governamental, diante da demanda de construção de um programa focado na educação profissional em áreas associadas à Construção Civil e Indústria de Base. Reuniu líderes de ONG, organizações governamentais e órgãos representativos de classe que, divididos em grupos, se debruçaram sobre quatro temáticas distintas: perfil do trabalhador, metodologias e experiências no setor, inovações no setor e empregabilidade.

uma processualidade em curso” (KASTRUP, 2009, p. 38). O trabalho do pesquisador é, nesse momento, de simples acolhimento; de abertura àquilo que lhe encontra a partir do arquivo, na tentativa de pôr às vistas sua força e os processos que tornaram possível que o real se expressasse da maneira como se evidencia no recorte feito por ele (*idem, ibidem*).

O olhar sobre movimentos e forças que, no caso desta pesquisa, embasa a construção mitológica aqui anunciada, procura fazer ver os enunciados de formação em seus inchaços – naquilo que alcança outros campos sociais além dos espaços formalmente a ela dedicados – e em suas permeabilidades – no modo como suas bases discursivas sofrem deslocamentos a partir do que lhes chega de outros lugares sociais e dispositivos. É a favor disso que a terceira e última etapa desta pesquisa foi realizada. O exercício, nesse caso, foi de certo modo comparativo, por se constituir a partir de elementos centrais à noção iluminista da *bildung* e das inversões que, na contemporaneidade, lhe alcançam. Nesse caso, pareceu muito interessante notar uma certa perenidade de alguns dos elementos que acompanham nosso olhar sobre a formação, já presentes nas proposições que durante os séculos XVII e XVIII se sobressaíram. Igualmente valioso, porém, é verificar as inversões e atualizações em tal conceituação, estabelecidas a partir das mudanças que trouxeram a liquidez de Bauman ou o controle difuso de Foucault e Deleuze ao cerne do funcionamento social, permitindo que uma noção tão cara às construções densamente disciplinares de outrora, por meio da inserção de novas construções, ou de adaptações aos mecanismos do dispositivo que lhe conforma, pudesse até aqui, de alguma maneira, operar; e, mais do que isso, se espalhar densamente, imprimindo à formação um caráter que parece já não lhe conter em espaços finitos e tempos determináveis.

2. O COMPLEXO E O MÚLTIPLO: MITOS DE UMA AÇÃO A REALIZAR

Profusões formativas sobre a docência. A epidemia da formação. A ação qualificadora do ato formativo. Inchaços de solicitação e de qualificação. Complexificações formativas. Drops formativos. Flexibilidades programáticas. Mercado e formação epidêmica

“Organizar e dirigir situações de aprendizagem”. “Administrar a progressão das aprendizagens”. “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”. “Trabalhar em equipe”. “Participar da administração da escola”. “Informar e envolver os pais”. “Utilizar novas tecnologias”. “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. “Administrar sua própria formação contínua” (PERRENOUD, 2000). Quando autores como Perrenoud dão a textos que multiplicam os saberes docentes uma projeção internacional, é porque algo de necessariamente complexo tem sido colocado como elemento fundamental daquilo que hoje chamamos formação. Formar, no âmbito do trabalho com educadores é, cada vez mais, uma atividade complexa e com uma derivação crescente de elementos. Ampla, a ação docente deve considerar “abordagens condizentes com suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem⁵⁰”. Para essa complexa atuação, a legislação que se desenha em torno da formação não cessará de definir estratégias e saberes diversos. Tal profusão parece, em si, revelar uma parte significativa das lutas que ocorrem nos interstícios da produção legal que trata da temática.

A constituição do dispositivo formativo, no âmbito das instituições educacionais, parece incluir a composição de uma série de enunciados socialmente legitimados que apontam

⁵⁰ Resolução CEB/CNE 02/1999.

para a necessidade de aquisição de um profuso conjunto de saberes pelos docentes, sempre reposicionados e reelaborados em novas normas e resoluções. O grande indivíduo a ser formado, a partir desses discursos, é de fato o professor. Os anos que inauguraram as discussões em torno da construção da LDB e os que a procederam foram especialmente profícuos para as discussões em torno da figura docente, notavelmente no que se refere a sua formação e aos saberes que a constituem. No escopo dessas análises, está a construção da necessidade de, por um lado, delinear condições e estratégias fundamentais para a formação docente, especialmente no âmbito das políticas públicas e, por outro, de se constituir certas questões em torno do que seriam esses saberes e os espaços formativos que os legitimam.

Trata-se, sempre, de constituir mais elementos legais que digam ao profissional da educação o que deve ser seu foco de trabalho na sala de aula. A resolução CNE/CP 01/02, por exemplo, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, evidencia nuances importantes dessa apropriação de saberes. Em seu texto, defende a “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (art. 3º, inc. II), elencando o “conhecimento advindo da experiência” como um dos fundamentos desse processo. Quanto à prática docente, é taxativa ao considerar que ela não pode ser restringida a um espaço isolado, que a desarticule do curso, devendo estar presente no interior de toda a matriz curricular que der origem à proposta formativa.

Sob esse marco legal de profusas produções, vale ressaltar um importante sentido derivado dos estudos pós-estruturalistas no que diz respeito ao lugar das legislações e dos documentos oficiais. Foucault lembra que será importante, na analítica da legalidade construída em torno de uma temática, “(...) substituir a oposição, por demais grosseira, lei-ilegalidade por uma correlação final *ilegalismos-lei*. A lei é sempre uma composição de ilegalismos, que ela diferencia ao formalizar” (DELEUZE, 2005, p. 39). A legalidade

subsiste, portanto e tão somente, na medida em que é capaz de definir seus limites, de constituir em sua própria letra o ilegal, o inaceitável ou o incorreto.

Nos discursos formativos, não é diferente. A potência dos mecanismos legais que constituem, por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais está em construir, por meio de suas racionalidades, aquilo que se torna inadmissível nas questões associadas à formação do indivíduo. Particularmente interessante é a permeabilidade desse jogo entre o aceitável e inaceitável: a todo o momento, entrarão em funcionamento novas legislações, portarias e pareceres aptos a inserir novos elementos fundamentais à operação formativa, que consigo trarão, no mesmo movimento, o ilegal e o inadequado. À imprevisibilidade da ação profissional, sempre citada e pouco analisada no âmbito legal, os documentos irão preferir o esquadrinhamento de um número cada vez maior de temáticas que, em algum momento, seja nos “cursos de educação profissional”, “extensão universitária” ou nos “programas especiais de formação”, deverão fazer parte do currículo docente. Inicial ou continuada, a formação precisa responder às demandas sempre emergentes de um campo que não cessa de constituir novos objetos de estudo. As já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, por exemplo, lembrarão que há diversos níveis de conhecimentos que precisam perpassar a formação desses profissionais, incluindo (I) cultura geral e profissional, (II) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas, (III) conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, (IV) conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, (V) conhecimento pedagógico e, também, o (VI) conhecimento advindo da experiência. E, a cada movimento legal que se debruça sobre a questão, novos objetos surgem, constituindo um quadro complexo na formação de um profissional sempre plural e atento àquilo que a cientificidade

didática é capaz de lhe apresentar. Algumas nuances de tal “mapa de conhecimentos” estão abaixo evidenciadas:

Quadro 3: Enunciados acerca da necessidade de formação docente.

Documento Legal	Elementos temáticos da formação docente
Resolução CEB/CNE 02/1999	Conhecimentos da “filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outros” (art. 3, inc. III).
Lei 9795/1999	“dimensão ambiental” (art. 8 inc. I).
Resolução CNE 02/2001	Conhecimentos relativos à educação especial, como "constituição de redes de apoio" (art. 8 inc. VI), "temporalidade flexível do ano letivo" (inc. VII) "atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares" (inc. IX).
Decreto 5626/2005	Libras
Resolução CNE/CP 01/2006	"aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial”.
Resolução FNDE 20/2006	“ações de Inovações Educacionais, Aceleração da Aprendizagem, Educação para o Trânsito, Educação Fiscal e Saúde”.
Portaria INEP 128/2008	"ecologia", "globalização", "redes sociais", "terrorismo" (...).

Um olhar cuidadoso sobre as Diretrizes Curriculares de cada um dos cursos para profissionais de nível superior pode nos dar listas ainda mais abrangentes destes saberes. De qualquer modo, é certo que um dos grandes esforços na elaboração e publicação de tais

documentos tem sido o de dar *visibilidade* aos saberes que passam, regularmente, a compor a já complexa matriz de formação de qualquer profissional da educação. Ao seu lado, permanecem outros saberes gerais, evidenciando a ampliação de uma discursividade sempre focada em um professor ideal – que, em si, incita à permanência do *status* de “formando” a todos os docentes. A formação, pois, deverá ser inspirada pelos “princípios éticos, políticos e estéticos”, permitindo ao professor que faça escolhas com base na “identidade cidadã” e nas “regras de convivência democrática”⁵¹. Os cursos devem, ainda, valorizar a “articulação entre teoria e prática”, o “aproveitamento da formação e experiências anteriores” e “o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo”⁵².

Saberes infindáveis. As intervenções realizadas no interior do discurso dos saberes docentes serão especialmente profícuas e produtivas, motivando institucionalizações, programas, estratégias e novos corpos de conhecimento que vêm sendo, a partir desses delineamentos oficiais, constituídos; cada um deles encontra nas preocupações com a apropriação cotidiana dos saberes pelos professores suas formas de legitimação. Os modelos atuais adotados pelas políticas de formação, por exemplo, têm propostas e estruturas bastante heterogêneas, como não poderia deixar de ser frente à enorme quantidade de propostas apresentadas e implementadas nos últimos anos⁵³. Isso se dá, em parte, pela associação direta, no âmbito dessas políticas, entre um determinado grupo de “saberes de formação” constituído como necessário e a construção, quase imediata, de instrumentos e espaços que procurem favorecê-lo. É o caso do ENADE⁵⁴ que, em seus aperfeiçoamentos, passará a ter, a partir de

⁵¹ Resolução CEB/CNE 02/1999.

⁵² Resolução CP/CNE 01/1999.

⁵³ Em um estudo realizado em 2006, Bello (2008, p. 67) encontrou um conjunto de 30 programas especiais em implementação pelo país, apenas no que se refere às propostas aptas a certificar seus professores concludentes em nível superior. Tal empreitada envolvia, nas análises da autora, 52 instituições de ensino.

⁵⁴ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, vinculado ao SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e focado na aferição de rendimento dos alunos dos cursos de graduação do país.

2006, uma comissão específica para realizá-lo (a Comissão Assessora de Avaliação da Área de Formação de Professores), com o objetivo de propor “objetivos, diretrizes e outras especificações” para cada instrumento utilizado no Exame⁵⁵. Este é também um movimento visível na constituição das instâncias regulatórias que permitem diferentes olhares sobre as dinâmicas que procuram garantir os saberes formalizados. Será assim, por exemplo, na elaboração da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁵⁶, que inclui, já em seu dispositivo original, a constituição dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Formados, entre outras responsabilidades, para “coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas”⁵⁷.

Novos espaços, estruturas, instrumentos e institucionalidades. Todos eles se colocam a serviço de uma racionalidade que encontra no professor um indivíduo a ser formado, mediante a participação em um programa estruturado, de currículo previamente definido e, em muitos casos, associado a mecanismos de aprovação e reprovação. O diagnóstico de Garcia (2002b), no que tange à profusão de currículos dedicados à formação de um professor sempre reflexivo, é preciso:

A direção da consciência nos currículos críticos de formação docente implica um tempo ‘povoado’ de exercícios: autorreflexões em torno de si mesmo e de questões-problemas sobre os objetos e as finalidades da educação, do ensino, do tipo de personalidade e de sociedade que se quer formar. Implica também a memorização e a rememoração de regras de conduta e dos princípios da relação pedagógica crítica e democrática, através de leituras, trabalhos escritos e investigações da prática. Requer, ainda, o autoconhecimento, tomando-se a si próprio, ao seu pensamento e à sua

⁵⁵ Portaria INEP 87/2006.

⁵⁶ Decreto 6755/2009.

⁵⁷ Portaria Ministerial 883/2009.

prática, como objetos de constante zelo, vigilância e autocorreção, seja em exercícios solitários ou sob a direção de outrem (p. 64).

À fala de alguns autores, por vezes contrária até mesmo à ideia de que se deveria falar de fato em conteúdos de formação de adultos (NÓVOA, 1988), se sobrepõem tantas outras que não deixam de procurar modelos a partir dos quais um conjunto de saberes de naturezas diversas deve ser apresentado aos seus participantes. Além dos espaços dos cursos de formação, tais operações parecem produzir, igualmente, olhares sempre múltiplos, que encontram em diferentes profissões e nos espaços cotidianos da convivência outros planos a partir dos quais operar.

2.1. Epidemia – a formação que se alastra

“Em tudo formar” – esse parece ser o *slogan* que define o que talvez seja a principal operação de um dispositivo que encontra na heterogeneidade das relações cotidianas suas possibilidades de governo. A cada ação realizada, importa garantir-lhe um caráter específico de formação, presente, por exemplo, na reportagem (Rep_14, 1992) que, discutindo o valor dos jogos eletrônicos na infância, argumenta sobre sua importância:

(...) a criança aprende a lidar com várias alternativas e passa a ser capaz de fazer análises múltiplas, em vez da simples análise sequencial. Ela tem que pensar no seu próximo passo enquanto envia o comando para o sistema motor, ao mesmo tempo em que faz uma correção e reorienta uma jogada mal planejada (p. 91).

Em outra matéria, os louvores a essas mesmas ferramentas tecnológicas são realizadas diante da compreensão de que, a partir de pesquisas, o videogame “mostrou que pode desenvolver habilidades, como a velocidade na tomada de decisões” de um modo inédito, “como nenhum brinquedo antes” (Rep_ 22, 1994, p. 79).

A operação que valora o ato formativo e legitima sua multiplicação funciona a partir de dois elementos discursivos peculiares. Transforma, em primeiro lugar, a realidade formativa do sujeito em um elemento qualificador *per si*. Tudo pode, então, ser analisado a partir daquilo que provoca no indivíduo em termos de preparo, fazendo da formação uma taboa de medida da existência. É isso que legitima a separação dos pais que, em relação aos filhos, já quem “em muitos casos”, o divórcio leva as crianças a “desenvolverem relações sociais mais ricas e criativas” (Rep_33, 1999, p. 110-111).

O movimento que reposiciona a situação conjugal em relação à formatividade dos filhos é o mesmo que, em sentido contrário, é capaz de reprovar o uso de drogas, igualmente, pelo que produzem no preparo do indivíduo para o mundo; um dos grandes perigos do uso da maconha, dirá um especialista no tema à revista (Rep_37, 2000, p. 116), será, ao lado da possibilidade do usuário apresentar dificuldades de retenção de conhecimento – culminando na redução “da capacidade de memorização e também de aprendizado” –, a “perda da motivação”, levando muitas pessoas a desistirem de seus “projetos à longo prazo” e alegarem “cansaço para tarefas simples”, o que em tempos ansiosos pela gestão da própria existência irá soar como algo de fato inadmissível.

A qualificação inerente ao ato de formar-se comparece, muitas vezes, associada a um segundo movimento fundamental à garantia da valoração do ato formativo, calcado em sua legitimação científica. Veja-se, mais uma vez, a questão do uso dos *games*, na qual a ação da expertise focada em conhecimentos de natureza neurocientífica assume um papel preponderante na definição dos benefícios associados a tais brinquedos eletrônicos:

os videogames estimulam o hemisfério esquerdo do cérebro, o lado que comanda a expressão da linguagem, o raciocínio matemático, a lógica, a rapidez de pensamento, a estratégia e o raciocínio tecnológico. Os neurônios do outro hemisfério cerebral comandam aspectos intuitivos, éticos, artísticos ou filosóficos (Rep_14, 1992, p. 91).

Será inclusive a mesma ciência que definirá seus limites: “o erro”, segundo o psicanalista então interpelado pela revista, é “permitir que a criança estimule demais o

hemisfério esquerdo, deixando o direito esquecido” (p. 91), levando ao entendimento de que o estímulo ao lado direito será necessário, a fim de que “as crianças não tenham deficiências no desenvolvimento dos neurônios” relacionados a esse hemisfério.

A qualificação inerente ao ato formativo e sua cientificização são dois dos elementos que, ao lado de muitos outros a serem descritos nesse estudo, transformam a possibilidade de formação em necessidade e urgência social. Diz ainda a reportagem sobre os jogos eletrônicos, na diagnose trazida por um novo especialista (dessa vez um psicólogo), que “sem o contato com os jogos a criança vai estar em desvantagem social”, uma vez que “as crianças precisam dessas habilidades para sobreviver em um mundo cada vez mais tecnológico e baseado em computadores” (p. 94).

Eis aí um elemento adicional importante na construção da essência, sempre valiosa, do ato formativo cotidiano. Mais do que simplesmente concorrencial, a redução dos momentos de formação será lida como um verdadeiro déficit social; um despreparo, portanto, diante daquilo que já está dado como necessário, aos moldes do que Rose (1998) considera uma das bases do governo das almas: o “desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância” (p. 44).

Se algo na formação a torna fundamental diante do que o ato formativo imprime ao futuro, há um elemento que a qualifica também no que ela constitui em termos de uma biografia individual passada. Graças a tal funcionamento discursivo, por exemplo, puderam ser caracterizados os jovens que, em meados dos anos 1990, se envolveram na morte do índio pataxó Galdino, que dormia nas ruas de Brasília:

Tomaz é introspectivo, uma incógnita para seus colegas de faculdade (...). O irmão de Tomaz tem um histórico escolar diferente. A primeira repetência aconteceu em 1990, na 4ª série (...). G. A. é um aluno ruim, desinteressado. Mas, apesar das notas baixas – foi reprovado no final do ano passado com 3,5 em matemática e 3 em português – nunca foi expulso de sala de aula nem se envolveu em brigas (Rep_28, 1997, p. 26-28).

Na medida em que o cotidiano e a história do sujeito podem se constituir como objetos aprioristicamente associados à questão formativa, dela podem derivar algumas operações normativas que, igualmente, se legitimam pelo simples fato de estarem calcadas em ideais de formação. O papel dos pais, obviamente, pode mais do que nunca ser analisado em termos de sua contribuição (ou não) à formatividade do sujeito, qualquer que seja a idade ou o lugar social que ele ocupa. A reportagem que discute, por exemplo, os fatores que levaram o esportista Nelsinho Piquet a provocar premeditadamente um acidente que o envolveria em um grande escândalo esportivo⁵⁸, colocou o problema nos termos da relação formativa que se estabelece entre o esportista e seu pai⁵⁹. Sob o título “A deseducação de Nelsinho”, a revista argumenta:

O que torna o rapaz que sempre teve tudo na vida incapaz de distinguir o certo e o errado? Em parte a própria criação que recebeu. (...) O garoto sofria com a pressão. Nelson queria vê-lo brilhar de qualquer forma. Nelsinho costumava se desculpar com Piquet, choroso, quanto não cumpria suas metas nas corridas (Rep_80, 2009, p. 82).

O que esse tipo de relação sempre formativa com a realidade instaura é uma necessidade de contribuição, em termos de preparação do indivíduo, que passa a funcionar como elemento chancelador de atitudes vindas de todos os lugares sociais. Como no caso da ação dos pais que, sendo obrigados a deixar os filhos sozinhos em casa, acabam vendo nisso uma “oportunidade para o desenvolvimento das crianças”, o que em parte “é verdade, já que elas aprendem a tomar decisões e a resolver pequenos problemas sem a ajuda de adultos” (Rep_16, 1993, p. 57). Justificada pela melhoria formativa a impossibilidade de estar junto aos filhos deixa de ser um problema a resolver, e passa a ser uma oportunidade a aproveitar.

O discurso da formação é contingente e pode, por essas características, se encerrar em si mesmo, como no caso da reportagem que ensina a selecionar os bons manuais de

⁵⁸ No dia 28 de setembro de 2008, durante o Grande Prêmio Cingapura de Fórmula 1, Nelsinho Piquet teria batido seu carro propositalmente, a fim de favorecer a vitória de seu companheiro de equipe, Fernando Alonso.

⁵⁹ O ex-corredor de Fórmula 1, Nelson Piquet.

autoajuda entre os muitos que não passam, segunda a revista, de “meros caça-níqueis”. A dica para a escolha não poderia ser mais elucidativa: “o melhor aval, naturalmente, são as qualificações do autor” (Rep_71, 2008, p. 60). É mais uma vez pela biografia formativa, dessa vez em termos curriculares, que se pode legitimar o próprio ato de construir novos elementos formativos, postos em operação, nesse caso, na forma de novas publicações.

“Ser formado” é, portanto, um ato contínuo que por si mesmo pode justificar a busca pela formação. A contingência qualitativa inerente às operações do dispositivo formativo parece ser bastante distinta do tipo de qualificação construída a partir de outros dispositivos como, por exemplo, o da loucura ou o da criminalidade, mapeados na obra foucaultiana. Em seus escritos, Foucault encontraria nos mecanismos que engendram os discursos um certo tipo de qualificação que funciona em sobreposição a outros elementos qualificadores e identificadores do sujeito. No caso do crime, por exemplo, é evidente a construção da figura do “delinquente”, que se confunde com a própria subjetividade do indivíduo, eliminando outras construções que poderiam caracterizá-lo (FOUCAULT, 1987); à figura do pai de família, do trabalhador ou mesmo do homem comum se sobrepõe a imagem do crime cometido. Dito de outra forma, o ato criminoso encarna o sujeito e passa a constituí-lo, reduzindo ou subtraindo outras maneiras de pensá-lo ou dele se aproximar.

Parece que algo bem diferente ocorre com os discursos em torno da formação. Muito de sua potência reside justamente na ausência dessa qualificação diferencial de um elemento qualificador da subjetividade frente a outros. O indivíduo a ser formado não alcança uma terminalidade, nem nas práticas que realiza, se considerarmos que a infinitude é uma das mais fundamentais características dos processos atuais de formação, nem nas formas como é problematizado, na medida em que não há um sujeito “totalmente formado” em quem se espelhar – embora os ideais de formação, de fato, se multipliquem. Há aí, portanto, um certo tipo de qualificação evolutiva (mas nunca alcançada) que, ao invés de construir ao seu final

uma figura estanque que englobe a subjetividade (como acontece com o louco ou com o delinquente) exerce um tipo de cooptação do tempo que coloca a individualidade sob um olhar constante, seja de si, seja pelo outro.

Contrapostas ao funcionamento disciplinar da noção de criminalidade, as operações em torno da formação, no movimento de busca incessante que promovem, parecem muito mais adequadas a um tempo no qual à rigidez das disciplinas se juntaram maneiras bem mais fluidas de funcionamento social. A “vida líquida”, argumenta Bauman (2007, p. 8), “é uma sucessão de reinícios”, que, ao mesmo tempo, se encadeiam na impossibilidade de que algo seja de fato encerrado e no anseio da continuidade absoluta. Nela subsiste a rejeição moderna do eterno e do imutável, mas nunca da infinitude. E, se não há fixidez possível, tampouco se abandona a busca dos ideais – não faltam “perfis de conclusão” aos participantes dos cursos de formação de hoje em dia, como no caso do programa analisado anteriormente pelo autor desta pesquisa (BOCCHETTI, 2008), desejoso por formar “um professor capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto de sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador” (CUNHA, 2004, p. 18). Há nisso muita produtividade: por meio dessa infinita procura se pode construir o truque de, por sua negação, comprimir toda a eternidade, de modo a “ajustá-la, inteira, à duração de uma existência individual” (BAUMAN, 2007, p. 15). E daí derivam os anseios sempre multiplicados que acompanham a formatividade e suas estratégias.

2.2. Inchaços – a formação que satura

A possibilidade de se analisar toda a realidade em termos de contribuição formativa é um solo muito fértil para o alerta diário, vindo de diversos lugares sociais, para que se possa, cotidianamente, assumir um lugar de formação frente ao outro. No caso dos

pais, por exemplo, isso implica a necessidade de uma ação calculada; na já citada discussão sobre filhos que permanecem por longos tempos sozinhos em casa, é exigido aos adultos que avaliem se tal decisão está sendo tomada no momento certo, sendo também em termos de preparo que o prejuízo pode ser vislumbrado:

Se ainda não forem suficientemente maduras, elas (as crianças) podem se tornar assustadas e tímidas. ‘Sem os adultos por perto, elas não aprendem a resolver situações novas. Elas precisam do exemplo dos pais para imitá-los’, diz o psicólogo (...) (Rep_16, 1993, p. 57).

A esse inchaço de solicitações que não cessa de colocar a todos no interior de um movimento hiperformativo soma-se outro igualmente corriqueiro: um inchaço de qualificações, que multiplica os saberes necessários à existência adequada do indivíduo. Assim como no caso dos professores, as estratégias formativas dentro e fora de espaços formais tomam como base uma listagem, tácita ou explícita, sempre bastante ampla de objetos a serem alcançados durante um percurso de formação. Os editais do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), por exemplo, obrigam a inclusão, até mesmo na proposição de cursos de curta duração focados na Qualificação Profissional, de discussões que envolvam:

- a) Comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio lógico-matemático – conteúdos básicos;
 - b) Saúde e segurança no trabalho, educação ambiental, direitos humanos, sociais e trabalhistas, relações interpessoais no trabalho, informação e orientação profissional – conteúdos básicos obrigatórios;
 - c) Conteúdos específicos das ocupações: processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros – conteúdos específicos⁶⁰.
 - d) Empoderamento, gestão, autogestão, associativismo, cooperativismo, melhoria da qualidade e da produtividade – conteúdos específicos.
- (Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, 2009, p. 17).

Essa necessidade de saberes multiplicados também estará evidente na fala do funcionário de alto escalão da empresa: "O executivo tem de ser um especialista, mas igualmente tem de ter habilidades gerais. Não pode abrir mão de uma formação diversificada,

⁶⁰ Vale lembrar que, no caso dos conteúdos específicos, há uma profusa legislação que os define e determina para cada área de atuação, a ser analisada posteriormente. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), por exemplo, os delimita por família funcional; a resolução CNE/CEB 04/99 o faz por área profissional.

para entender o que está se passando e o que os outros estão falando” (Rep_20, 1993, p. 86). A partir de afirmações como essa, outras tantas estratégias de formação, agora no âmbito dos departamentos de Recursos Humanos das empresas, tomarão forma.

É nas relações familiares que a multiplicação das necessidades formativas pode alcançar outras formas, ainda mais longevas, de funcionamento. Se é, sobretudo, pela natureza acadêmica, em suas racionalidades, cientificidade e formas específicas de leitura, que se dá a legitimidade do conteúdo, dos materiais e das estratégias da maioria dos programas de formação docente (SARTI e BUENO, 2007), é em meio a uma miríade muito maior de estratégias que a dispersão da formação, para além das salas de aula, se efetiva. De bases conceituais diferenciadas – ora dispostas a partir de uma moralidade de ordem filosófica, ora apresentadas por meio de uma normatização de parâmetros também científicos – as orientações dadas às famílias, no que tange a seu modo de ação como lugar de formação, são múltiplas e percorrem textos diversos. A reportagem (Rep_25, 1996) que terminaria com a compreensão de que “o mais agradável de uma existência é que ela pode ser auxiliada pelas descobertas das ciências, mas é rica o suficiente para não ser amarrada por ela” (p. 89), seria antes de tudo capaz de construir elementos normativos explícitos quanto ao preparo das crianças: “os pais que desejam que seus filhos aprendam uma segunda língua devem começar o ensino antes dos 10 anos”, sentenciam suas análises, com base em achados de natureza neurofisiológica, ao que, por sinal, se evidencia o novo nicho mercadológico: “Não é a toa que o ensino de inglês para bebês de 1 ano tornou-se relativamente comum entre famílias abastadas” (p. 84).

A família é um objeto de formação em si, ao qual se colocará a serviço uma nova profusão de saberes. Ao inchaço, nesse caso, se somará um amplo acartilhamento, evidente nos variados enunciados que clamam pela ação dos pais na formação de seus filhos e de si mesmos:

Quadro 4: Acartilhamentos da formação

A cartilha...	Seus enunciados
...que ensina a ser pai ⁶¹ .	Telefone para casa; (...) Dê autoridade à empregada para vetar a bagunça; (...) Só de presente de natal; (...) Crie rotina; (...) Não leve trabalho para casa.
...que especifica obras a serem lidas em idades específicas ⁶² .	Até 3 anos: Bambi, Ursinho Puff, Dumbo, Cachinhos de ouro; 3 e 4 anos: João e Maria, Branca de Neve e os sete anões, Os três porquinhos, Chapeuzinho vermelho.
...que ensina a reconhecer os filhos que usam drogas ⁶³ .	Eles se afastam dos antigos amigos; (...) criam novos vínculos; (...) vivem em “falta ou excesso de dinheiro”; (...) têm notas baixas; (...) evidenciam repentinas mudanças de rotina; (...) vivem em um contexto de falta de diálogo.
...que ensina o adulto a estar preparado para permanecer no emprego ⁶⁴ .	(...) faça tudo o que estiver ao seu alcance para viajar e, principalmente, estudar fora (...) leia jornais. Informações gerais são muito valorizadas hoje (...) a curiosidade a respeito de outros departamentos de sua empresa é essencial (...) se é a empresa que está defasada, é bom procurar emprego logo numa mais moderna. (...) Cuide da aparência pessoal. (...) É preciso ter ambição.
...que ensina a preparar os filhos para o mercado de trabalho ⁶⁵ .	O profissional criativo é o mais procurado. Por isso, aulas de canto, de teatro ou de filosofia não devem ser consideradas supérfluas pelos pais. (...) Inibição é um fator que atrapalha a vida das pessoas no trabalho. Há algumas maneiras de corrigir esse problema nas crianças. (...) Aguçar a curiosidade nas crianças também é importante (...).
...que ensina a avaliar a melhor escola para o filho ⁶⁶ .	É fundamental que a escola enfatize a leitura e recomende ao menos um livro não didático por mês. (...) que prepare a criança para ter uma vida globalizada. (...) (o pai deve) saber a quantidade diária de tarefa de casa. (...) informar-se sobre a média da escola no ENEM ⁶⁷ (...).
...que ensina a lidar com os filhos, cotidianamente ⁶⁸ .	Demonstre orgulho pelas conquistas de seus filhos. Elogie a criança. Dê atenção à criança e esteja sempre presente. Ajude seu filho a atingir objetivos. Não projete suas expectativas nos filhos. Encoraje seu filho a ser sociável e a se posicionar. Valorize a imaginação da criança. Recompense seus filhos.

⁶¹ Rep_30, 1997, p. 88.

⁶² Rep_43, 2001, p. 130-131.

⁶³ Rep_10, 1991, p. 47.

⁶⁴ Rep_26, 1996, p. 119.

⁶⁵ Rep_26, 1996, p. 121.

⁶⁶ Rep_66, 2006, p. 124-125.

⁶⁷ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁶⁸ Rep_71, 2008, p. 58.

	Incentive a amizade entre os irmãos. Nunca use de sarcasmo com as crianças.
--	---

As listas podem sempre ser ampliadas. Essa *era das cartilhas* permite produções bem peculiares, como os livros de autoajuda infantis, que “ensinam a criança a lidar com o divórcio dos pais e não se sentir culpada pela separação, mostram como superar a morte de pessoas queridas, como se sair bem na escola” (Rep_59, 2004, p. 127). Nesse movimento, parece que tudo aquilo que incita ou possibilita o preparo do outro para alguma forma de estar no mundo merece um movimento formativo que sobre ele se debruce. Pode ser um método de contação de histórias que, ao ser praticado pelos pais, além de estreitar as relações com os filhos, apoiaria no desempenho escolar (Rep_43, 2001, p. 130-131); podem ser as diversas estratégias de “formação de formadores” que povoam os programas voltados ao público docente. Se há uma ação, no âmbito da existência, que possa ser colocada em termos de aprendizagem, acerca dela se constituirão diversos elementos de apoio que, sob a lógica formativa, assumirão o lugar necessário para torna-la mais efetiva.

Ao se multiplicarem, os saberes-objetos de formação se aglutinam em uma lógica de complexificação que se avulta no interior do dispositivo formativo. Se “a vida profissional resume-se atualmente a um aprendizado constante” (Rep_55, 2004, p. 88), é porque sobre ela – e, da mesma forma, sobre o modo de agir com os filhos, na escola, junto aos colegas, em um evento festivo – pode-se constituir não só um repertório inesgotável de saberes e, com eles, uma natureza formativa necessariamente complexa, que obriga a um debruçar constante sobre a questão da formação, seja por parte dos especialistas, da sociedade em geral ou do próprio formando.

A construção atual da complexidade formativa traz consigo algumas características. Em primeiro lugar, legitima um movimento sobre si mesmo que sempre aponta para um grande exercício de transformação. É em seu nome que a revista alerta a todos

os empregados que será necessária, de alguma forma, a realização de “uma gigantesca reengenharia individual” para poder atentar ao momento de intensas transformações nas empresas (Rep_23, 1994, p. 89)⁶⁹. Tais reconstruções de si são, nesse caso, voltadas à escolarização formal mais elementar, associadas a lugares de nobreza e valoração de postos de emprego: “sem o 1º grau completo está difícil arrumar emprego até na construção civil. Para funções de comando, só se qualifica quem tem formação universitária” (p. 91).

A escolarização básica já, há muito, tornou-se apenas mais um elemento na extensa biografia formativa do sujeito. Com os anseios de formação continuada, por exemplo, cria-se um duplo contínuo na discursividade formativa: de um lado, discute-se uma pré-laboralidade, que narra um sujeito ainda não preparado para o trabalho; de outro, apresenta-se uma laboralidade paralela ou cumulativa, dos cursos infindáveis. E com a aprendizagem ao longo da vida, esses desejos se amplificam de uma vez por todas, tomando todos os lugares de existência do sujeito como base de seu funcionamento.

A complexidade formativa torna inaceitável tudo o que não possui um dinamismo efervescente. Aquilo que não é continuado se torna, por si mesmo, insuficiente e, por vezes, impróprio. A experimentação estanque não pode ser admitida, pois faz com que a formação enquanto produto não se mantenha em longo prazo. Entre o demasiadamente longo – reservado apenas para os processos associados à educação básica e à formação em nível superior⁷⁰ – e o breve, há um tempo a ser valorizado pelas estratégias formativas, suficientemente amplo para garantir a *sensação de formação* e suficientemente reduzido para evitar a *sensação de completude*; para o mercado da formação, importa construir estratégias

⁶⁹ Sobre tal movimento de reforma que atinge vidas individuais e, principalmente, anseios coletivos, será realizada uma discussão específica no capítulo V.

⁷⁰ E mesmo assim com ressalvas. Vide os progressivos aligeiramentos de cursos universitários nos níveis de graduação e pós-graduação.

para que esta seja cada vez mais inalcançável, na mesma medida em que aquela seja garantida em tempos cada vez menores.

Os discursos atuais deram à complexidade formativa um elemento adicional que não deixará de acompanhá-la, materializado naquilo que se chamou “competência”. Tal noção trará, logo em sua construção, uma conceituação diversa e contenciosa que parece, também, ser sua grande potência. A noção de “competência”, integrada diretamente à aquisição de capacidade técnica de trabalho, como no caso da legislação pertinente à educação profissional⁷¹, ou interligada de maneira mais fluida e menos laboral às relações formativas, como na conceituação de Perrenoud – para quem competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (...) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2012) –, é sempre apresentada em um patamar diferenciado e complexificado frente a outras noções que procuram definir, de algum modo, as formas de aquisição de conhecimento, como as de “conteúdo” ou “objetivo”. A complexidade inerente às formas de operar do dispositivo da formação parece, portanto, encontrar na construção desse conceito uma importante materialidade. Ele torna insuficientes outras noções, conduzindo sempre à necessidade de fazê-las mais complexas; obriga que se ultrapassem, em um tipo de evolução conceitual, outros termos associados ao mesmo campo conceitual; e, finalmente, desvaloriza qualquer noção que se evidencie mais simples, posicionando-a como inadequada. Algo evidente, por exemplo, na fala da gestora de Recursos Humanos da empresa de construção civil, acerca da necessidade de melhoria de formação de seus funcionários: “Daí você está falando de uma habilidade específica. Soldar. Ele é formado para desenvolver uma atividade específica, não para desenvolver uma competência” (WQP_GT1). A fala do

⁷¹ A Resolução CNE/CEB 04/99, em seu art. 3 inc. III, torna a aquisição de competências para a laboralidade como um dos objetivos da educação profissional.

expert é pejorativa, indicando tal insuficiência. É assim com as “habilidades”, com os “temas” e com todos os demais conceitos secundarizados frente à noção de competência.

A complexidade motivada pelo discurso das competências fortalece a impossibilidade de algo se encerrar no campo formativo. Nesse contexto, a fala do especialista em educação profissional poderia estar na boca de qualquer gestor escolar: “(...) é preciso tempo para mudar comportamentos. Não adianta eu ensinar 200 horas como é que bota tijolo porque o dia que ele sair para a obra, ele vai só ficar botando tijolo. Mudança de comportamento tem feito a grande diferença” (WQP_GT_2). A simplificação de qualquer aprendizagem, sempre colocada em termos mais amplos de aquisição de competências, tornou-se insuportável; é inaceitável que o cidadão comum busque capacidades pontuais, frente à possibilidade dos saberes mais complexos e abrangentes. O que os cursos de formação docente ensinaram sobre seus currículos cabem bem aos cidadãos-profissionais que atuam distantes da sala de aula.

2.3. Flexibilidades – a formação que se pulveriza

Perseguir sem nunca chegar parece ser o fundamento maior da Sociedade Líquida de Bauman, calcada em um princípio de “adiamento da satisfação” (BAUMAN, 2001, p 180) que imprime constantes reinícios às ações realizadas em seu interior. Nela, os interesses calcados no longo prazo e na estabilidade relativa foram secundarizados – embora não de todo abandonados, uma vez que a fixidez pode permitir a construção de ideais que legitimam os investimentos discursivos –, em honra da rápida aquisição de produtos a consumir.

O movimento em favor da satisfação imediata se associa na análise de Bauman a uma lógica de consumo que, embora sempre presente na história da sociedade, assume uma envergadura diferenciada nessa contemporaneidade líquido-moderna em que “as condições

sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (2007, p. 07). Ao consumismo, as dinâmicas necessariamente velozes e calcadas na mudança parece doarem, em um mesmo movimento, a saciabilidade e a reinvenção cotidiana do desejo.

De fato, parece que os investimentos principais dos discursos focados na possibilidade de se continuar consumindo (produtos, projetos, processos, vidas) não se constituem na simples impossibilidade de satisfação. Ao contrário, há um jogo, sob a leitura de Bauman, entre a “ética do trabalho”, calcada na “extensão indefinida do adiamento”, e a “estética do consumo”, que atua no sentido de abolir a lógica que adia a satisfatoriedade (2007 p. 182), transformando-a em momentos de êxtases que se esvaem em um piscar de olhos. Assim, embora o caráter inalcançável dos anseios esteja de fato na base dessa forma líquida de funcionamento social – afinal de contas, sua promessa “só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado” (p. 106) –, o modo pelo qual tal impossibilidade opera traz consigo algumas peculiaridades. Por um lado, ela instaura uma miríade de *microsatisfações* de pequena vida útil, que remetem cotidianamente a novas necessidades, em um jogo complexo entre promessa e frustrações pouco perceptíveis. Por outro, realiza um sequenciamento do ato de consumir que o pulveriza em episódios (*idem*, 2001), passíveis de análises isoladas e redefinições sempre flexíveis. A junção de tais elementos parece permitir a tal sociedade que, mesmo diante da imagem do cidadão eternamente insatisfeito, mantenha sua premissa de satisfação plena dos desejos dos homens, de modo até aqui inalcançado por qualquer outro período histórico precedente (*idem*, 2007).

Satisfações curtíssimas, necessidades sempre emergentes e sequências flexíveis são também palavras de ordem no que tange ao dispositivo formativo; unidas à complexidade formativa “essencial”, instauram funcionamentos que tornam a formação ainda mais dispersa e, em um mesmo movimento, ansiosa pela totalidade; em contrapartida, parece que a própria

complexificação do ato formativo retroalimenta tais necessidades, tornando possível uma subdivisão e um espalhamento cada vez mais microscópico de seus elementos. Veja-se, por exemplo, a segmentação da docência pela qual passam, atualmente, os cursos realizados em plataformas de Educação a Distância, que hoje dá origem a figuras como o “professor-formador” e o “professor-multiplicador” do programa Escola Ativa, ou ao “formador” e “tutor”, no Programa Nacional Escola de Gestores e em muitos outros. Produzidos a partir da legitimação de uma nova forma de se conceber a atuação do professor, tais papéis puderam se configurar, dando origem a novos formatos e a outras formas de se pensar a atuação profissional.

No que tange a sua pulverização, não faltam casos prontos a evidenciar que um tipo de *formação em drops* parece tomar conta de interesses e, com eles, de um extenso mercado formativo que só se ampliou nas últimas duas décadas. Tal movimento possibilita a venda do “produto formativo” em porções menores, gerando formas emergentes de comercialização. Em alguns casos, a relação é direta, como na reportagem que valoriza a moda dos saraus filosóficos no início dos anos 90 e fala de uma mestranda que mudara de Estado para participar das reuniões residenciais promovidas por um professor do Rio de Janeiro, pagando alguns milhares de cruzeiros por essas discussões. Como lembraria a reportagem, “sexo, política, cinema, literatura e música não são apenas para produção e consumo”, “são para ser debatidos” (Rep_15, p. 49); tais pautas de discussão, claro, criariam mais possibilidades de produção e consumo, capazes de alcançar, inclusive, a informalidade de um encontro: “todo mundo já vive muito formalmente”, diria o especialista da reportagem, afirmando que a flexibilidade nesses grupos é um de seus maiores diferenciais (p. 50).

O desejo de formação se torna, portanto, o de um investimento cirúrgico no cotidiano individual; é necessário escrutinar os “potenciais formativos” mais microscópicos do indivíduo, organizá-los, classificá-los e aí agir cotidianamente, dando-lhe possibilidades de

escolhas múltiplas e infindáveis. A cultura da formação em *drops* instaura um mercado atento à necessidade de pulverização que lhe dá forma. O caso dos Sistemas de Ensino é emblemático. No final dos anos 1990, surgiram diversas instituições privadas focadas na proposição de sistemas complexos como soluções formativas. O slogan de uma dessas primeiras empresas – na verdade, uma instituição escolar que optara por ampliar seu mercado de atuação⁷² –, “uma escola tem que ser mais do que giz e lousa”, viria em um anúncio associado à promessa de se oferecer um “acréscimo à experiência e ao potencial” da escola, unindo material didático, eventos, “disque-professor” e outras possibilidades (Publicidade_Veja_v. 1724, 2001, p. 59). Anos mais tarde, é em termos quantitativos que esse mesmo tipo de empresa educacional apresentará o trabalho que realiza, evidenciando a importância de se multiplicar, pela segmentação, a ação formativa que tem como objetivo a ação junto às escolas:

O Sistema de Ensino X – Formação inteligente para futuros profissionais e cidadãos (...) – inclui: material didático, assessoria pedagógica personalizada, avaliação integrada da aprendizagem, projetos culturais regionais, portal, dicas culturais de lazer, conteúdos de revistas, planejamento pedagógico, orientação ao vestibulando, projetos de leitura, *web*aulas, palestras aos pais, pesquisas institucionais, formação continuada para professores e coordenadores, orientação profissional, paradidáticos, ferramentas pedagógicas digitais e marketing educacional (Publicidade_Veja, 2009, v.2130, p. 147; 149).

A “boa formação” se torna, portanto, desejavelmente pulverizada e múltipla em seus elementos e possibilidades de funcionamento. Isso tem reflexo, para citar apenas um exemplo, nos espaços a ela dedicados. Veja-se, por exemplo, o caso das bibliotecas que, hoje, mais do que locais de estudo, “deveriam servir também como centros de entretenimento, informação e atualização cultural” (Rep_41, 2001, p. 136).

⁷² A instituição em questão é paulista e iniciou suas atividades como um curso pré-vestibular, em 1965. Cinco anos depois, se tornaria uma escola. Nos anos seguintes, o grupo educacional passaria a abranger faculdades, universidades e até um centro de pesquisa e tecnologia próprio, além do sistema de ensino aqui citado (informações disponíveis em: <http://200.136.76.28/institucional/index.asp>).

Os modelos atuais de formatividade constroem uma preparação que se dá nos detalhes, a ser buscada incessantemente, em espaços diversos e necessariamente múltiplos. E talvez seja possível comparar o ato formativo, assim como o fez Gadelha (2009) quanto ao discurso empreendedor, a um “esquema de milhagens”, no qual a pontuação a ser alcançada, em termos quantitativos de produtos adquiridos, é o que realmente venha a valer no resgate de nossos prêmios como cidadãos bem formados.

A dispersão que transforma os objetos de formação em miríades de produtos, fragmentando-os e também os multiplicando, é igualmente capaz de reagrupá-los em séries necessariamente flexíveis, mas sempre concatenáveis. Esse movimento traz consigo pelo menos duas grandes consequências. A primeira delas está associada a uma forma própria de se institucionalizar os processos de formação, calcada no sequenciamento flexível das partes que formam um “todo formativo” – que, normalmente, é também inatingível, por ser de tal forma complexo que sua totalidade não será alcançada pela maioria dos indivíduos. Isso é particularmente evidente, por exemplo, nos cursos de curta duração, comumente apresentados nas propostas de qualificação profissional em formato modular, com 20 h/a ou menos de duração. Esses “fragmentos formativos”, normalmente, se integram e aglutinam em programas que encontram na flexibilidade e na continuidade *ad infinitum* seus modos de operação. As racionalidades envolvidas na construção dos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) constituem um caso exemplar. A metodologia de construção desses cursos compreende a constituição de uma gradação das competências profissionais em quatro níveis:

- Nível 1: realiza atividades sob supervisão e de acordo com procedimentos estabelecidos (...);
 - Nível 2: realiza e supervisiona suas próprias atividades (...);
 - Nível 3: organiza, realiza e supervisiona suas atividades (...);
 - Nível 4: planeja e organiza as necessidades globais condizentes com a preparação e desenvolvimento do processo produtivo (...).
- (REAL *et. al.*, 2005, p. 21)

Classificadas ainda como gerais e específicas em etapa posterior, é a partir das competências que se elabora aquilo que é chamado de “itinerário formativo” pela instituição: “o conjunto de percursos de formação propiciados por uma instituição de educação profissional dentro de cada uma das diferentes áreas profissionais” (p. 14). As horas de formação se concatenam e se multiplicam, dando ao participante a possibilidade de escolher os caminhos de estudo que, da capacitação à especialização, mantém infinitos os tempos e as possibilidades de formação. Na área de “Ambiente, Saúde e Segurança”, por exemplo, a estrutura adotada pela instituição em um dos estados onde atua é a seguinte:

Esquema 2: Itinerário Formativo SENAC – área “Ambiente, Saúde e Segurança”⁷³

⁷³ Fonte: http://www2.mt.senac.br:8080/copa2014/itinerario/itinerario_formativo.pdf.

A flexibilidade é regra básica e condição de existência desses itinerários. Pode-se iniciar um estudo de caráter técnico, complementando-o com algumas qualificações; é possível a participação em curso de aperfeiçoamento, tendo-se como interesse a aquisição de uma nova habilitação. Importa que se possa continuar, sempre. Para isso, além desses cursos, são oferecidas outras “capacitações” (SENAC, 2011), como “Cuidador de Idoso”, “Higienista de Serviços de Saúde”, “Balconista de Farmácia”, “*Shiatsu*terapia”, “Atendente de Nutrição” e “Maqueiro”. A elas se unem os cursos associados ao programa sócio-profissional e cultural da instituição, que incluem aulas de “Automaquiagem”, “Design de Sobrancelhas com *Henna*”, “Curso de Florais de Bach”, “Meio Ambiente e Cidadania”, “*Quick*-massagem”, “Reflexologia Oriental para Deficientes Visuais”, “Stress e Qualidade de Vida” e “Técnicas Básicas de Enrolar e Escovar Cabelos”. Segue-se por último, a essa imensa lista de possibilidades formativas, um quadro com 40 “outros aperfeiçoamentos”, como “Instrumentador de Videocirurgia” e “Interpretação de Exames”, além de uma pós-graduação em Educação Ambiental e de “programas instrumentais” em “Prevenção de Acidentes (CIPA)” e “Primeiros Socorros”.

Modular – inclusive por prerrogativa legal, conforme estabelece um decreto que os regula⁷⁴ –, a formação corporificada nos itinerários formativos formaliza, de maneira curricular, sua infinitude. Ao trabalhador sempre será oferecido mais, em termos de possibilidades de preparo. Ele tem a sua disposição cursos básicos, técnicos ou de capacitação. Pode efetivar trajetórias diferenciadas, integrando pós-graduações e propostas de curta duração. Pode ainda, de acordo com a legislação pertinente⁷⁵, ser encaminhado a tais cursos a partir de um reconhecimento prévio de seus saberes. Programática e sempre repleta de novidades, a formação infindável se tornou um labirinto de possibilidades e escolhas que

⁷⁴ Decreto 5154/2004.

⁷⁵ Portaria Interministerial MEC/MTE 1082/09.

posiciona o profissional no lugar do eterno aprendiz, despotencializa seus saberes até então adquiridos – assim como acontece na formação docente (MUSSI, 2005) –, na medida em que os posiciona em uma miríade de tantas outras necessidades formativas, e lhe traz a insegurança necessária para continuar se formando.

A possibilidade de sequenciamento da formação em programáticas quase que infinitas também traria uma implicação fundamental às formas de existência contemporânea. Assim como muitas iniciativas institucionais focadas na formação, é a própria vida que pode se fazer programática, em uma seriação infinita na busca pela plenitude inalcançável – não sem razão, até mesmo o investimento nos filhos será feito a partir das suas probabilidades de êxito em termos futuros, como lembrarão Nogueira e Nogueira (2002). Há que, portanto, se construir um sentido formativo para cada elemento de aprendizagem que se aproxima do cotidiano; ele passa, então, a ser valorado na medida em que contribui para tal sentido. A própria cotidianidade passa, então, a ser vislumbrada a partir das pílulas formativas que lhe chegam, com cada momento da existência sendo importante na resolução de algum tipo de necessidade em termos de formação – seja ela garantida pela valorização do corpo saudável por meio das escolinhas de futebol e dos *personal trainers*, ou pelas possibilidades de reflexão guiada pelos cursos de curta duração, como aqueles oferecidos por uma reconhecida instituição dedicada a essas microformações, que passeiam por títulos como “Contos e Romances de Clarice Lispector”, “O lugar da poesia”, “Filosofia *Queer*” ou “Foucault ontem e hoje”⁷⁶. Disso deriva, por exemplo, a corrida pelo aumento das agendas diárias das crianças, procurando garantir-lhes uma formação múltipla, como no caso dos irmãos típicos da classe média cujas vidas são narradas em uma reportagem: “O menino faz ginástica olímpica e joga basquete. A menina faz curso de teatro. Ambos estudam inglês e alemão em escolas

⁷⁶ Os títulos foram retirados dos programas apresentados pela Casa do Saber para 2013. Esses e diversos outros exemplos podem ser encontrados no site da instituição: http://www.casadosaber.com.br/busca.php?curso_id=.

especializadas” (Rep_11, 1991, p. 74). Parece que os anseios holísticos de uma formação integral passaram a funcionar como um agrupamento de *drops formativos* a serem, de diversas formas, adquiridos. Na empresa, na escola ou na família, é o máximo de formação, em termos cotidianos de acréscimo, que efetivamente nos colocam dentro dos jogos do melhor viver.

2.4. Governar pela eternidade

A formação há que ser, em movimentos que apontam para a sua dispersão, ao mesmo tempo eterna, continua e sequenciada. Tais elementos parecem garantir, de um lado, a legitimação de uma ação estatal antes de tudo atenta às necessidades sempre evidentes de preparo do indivíduo para suas condições mais elementares de ação; e, de outro, a ação mercadológica que coloca a disposição de todos – inclusive das próprias iniciativas no âmbito das políticas públicas – um conjunto cada vez mais ampliado de possibilidades formativas. O jogo entre as garantias mínimas e a viabilização do acesso a todos os produtos a consumir, que coloca Estado e Mercado em funcionamento (LOPES, 2009), parece aí encontrar algumas importantes possibilidades de operação, no que tange aos processos formativos.

O que deriva do encontro entre as razões mercadológicas contemporâneas e a construção cotidiana de uma demanda sempre intensa por formações de todas as espécies é a possibilidade de a elas responder com uma infinidade de programas e estratégias específicas, que imprimem à formatividade um *status* de benefício, paradoxalmente pautado na obrigatoriedade de continuar se preparando. Na publicação da LDB, por exemplo, a prerrogativa legal de que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, aperfeiçoamento profissional continuado” (art. 67, inc. II) contribui para

essa importante conversão de necessidade em benefício. Sob a mesma racionalidade, um dos direitos dos coordenadores gerais do programa e-Tec Brasil será o de “participar das atividades de capacitação e atualização”⁷⁷. Da mesma forma, pode-se ler que é prerrogativa de um dos órgãos do próprio Ministério da Educação “a garantia da formação inicial e continuada, visando a valorização dos profissionais da educação”⁷⁸.

Da formação como garantia parece derivarem os elementos mais basais de uma formatividade infindável que não cessa de apontar para uma importante novidade trazida pela economia política neoliberal: o posicionamento do Mercado como uma espécie de “substância ontológica do ‘ser’ social” (GADELHA, 2009, p. 144), a partir da qual todas as dinâmicas mais essenciais da sociedade – passando-se, evidentemente, por aquelas associadas à melhor preparação do indivíduo – podem ser acessadas e implementadas.

Como alerta Bauman, “numa vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo” (2001, p. 158). Do mesmo modo,

o mercado sofreria um golpe mortal se o status dos indivíduos parecesse seguro, se suas realizações e propriedades fossem garantidas, se seus projetos se tornassem finitos, e se o fim de seus esforços por uma ascensão fosse plausível (2007, p. 48).

Por isso mesmo o exercício formativo precisa ser, acima de tudo, incessante. “Os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática”, dirá uma análise legal do próprio Conselho Nacional de Educação⁷⁹, e um Marco de Ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), voltado à formação de adultos, poderá falar em uma filosofia “do berço ao túmulo” concernente à formação continuada (UNESCO, 2010, p. 6). Remete-se sempre à necessidade de atualização, de busca do novo, sem o qual se viveria em uma inadmissível

⁷⁷ Resolução FNDE 36/2009.

⁷⁸ Decreto 5159/2004, versando sob as responsabilidades da Secretaria de Educação Básica.

⁷⁹ Resolução CNE 02/2003.

estagnação, inaceitável em uma sociedade onde “tudo pode ser feito, mas nada pode ser feito de uma vez por todas” (BAUMAN, 1998, p. 37). Fala-se, pois, a partir da naturalização do caráter infinito do indivíduo a ser formado, ainda que tal continuidade seja uma invenção específica dessa época: em Portugal, por exemplo, segundo Ferreira (2008), as iniciativas formativas levadas a cabo até os anos 80 tinham apenas o caráter de atualização dos professores, frequentemente voluntárias e de curta duração. Com o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, a formação contínua irá adquirir seus contornos atuais naquele país, com suas institucionalizações, critérios de validação e qualidade.

A conclusão de Foucault (2008c), compreendendo que o papel do Estado estará, a partir de um certo momento no século XX, associado ao mercado muito mais como forma de fortalecê-lo do que de o regular, não poderia ser mais visível. É sob ela que ressoa o anúncio trazido por uma reportagem que passará a falar de desemprego e, com ele, de novas necessidades de se preparar o cidadão: “A mão invisível de Adam Smith não funciona mais no mundo moderno. Toda nação requer a mão firme e visível de centenas de milhares de pessoas treinadas e preparadas para criar empregos e organizações” (Rep_34, 1999, p. 19). Há, portanto, uma naturalização de certas razões de governo, pautadas em um regime de verdade focado na “autolimitação do Estado” (AMÓS, 2010, p. 60), no qual os jogos entre mercado e interesse se tornarão a ancoragem das racionalidades nele presentes.

O papel do Estado comparece em convocações, programas, novas institucionalizações. Se não é ele o grande inaugurador de toda essa discursividade – que, afinal de contas, não nasce de planejadores, mas de possibilidades, em “estratégias sem estrategista” (DREYFUS e RABINOW *apud* SAMPAIO, 2006, p. 16) – tampouco deixa de se beneficiar, no governo das almas, dos elementos que a compõem. Assim, atua por um lado por meio de políticas calcadas na multiplicidade dos programas, sempre amplos em seus objetivos e linhas de ação. Eduque-se. Alimente-se. Ensine-se a gerenciar a vida, o tempo, os planos. Tudo isso,

claro, por meio da boa formação, e de saberes tão amplos quanto os próprios anseios das propostas. Por outro lado, sua ação política continua a ser regulamentadora, embasada na formalização das práticas e dos espaços. A própria escola, ao lado de um número crescente de outras instituições, se torna um espaço de aprendizagens cada vez mais infundáveis, que continuam a encontrar na emergencialidade sempre presente, gerada, sobretudo, a partir da multiplicidade formativa, sua possibilidade de existência.

Para aqueles que narram a possibilidade de formatividade sobre os moldes da eternidade e do mercado, algumas conceituações muito utilizadas outrora precisam ser, de algum modo, direta ou indiretamente, reposicionadas. Um bom exemplo pode ser encontrado na discussão sobre a noção de “talento” trazida por uma reportagem:

O dicionário Aurélio define talento como ‘aptidão natural ou habilidade adquirida’. No mundo do trabalho, a segunda definição está se tornando a mais animadora. Com a maioria das tarefas mecânicas e repetitivas deixada para as máquinas e os computadores, a capacidade humana de inovar, adquirir e somar conhecimento e aptidões está se tornando, a cada dia, mais decisiva (Rep_55, 2004, p. 91).

Se isso ocorre, é porque o sentido de talento como um dom natural⁸⁰ selaria a possibilidade de engajamento daqueles que não trazem consigo a existência inata e apriorística de certos elementos da subjetividade; algo assim é, evidentemente, insuportável aos dias atuais, na medida em que é na miríade múltipla das formações para todos que se instalam as possibilidades de tal eternidade em todos os campos sociais. É assim que o

⁸⁰ Uma discussão aprofundada sobre a maneira como a questão das “aptidões naturais” foi tratada, sobretudo, a partir do século XIX – quando tal conceito passa a se referir, de fato, a uma característica de base essencialista e hereditária – está em Bisseret (1979). Importa, no caso desta pesquisa, evidenciar apenas que, sob o tipo de moralidade estabelecida pelos atuais discursos formativos, tal pensamento puramente essencialista parece tornar-se, de fato, inviável. Mas tal inviabilidade precisa estar circunscrita ao dispositivo da formação: como nos lembraria Lopez-Ruiz, a partir de Foucault e das análises por ele realizadas sobre o pensamento de Schultz e a Teoria do Capital Humano, a questão das capacidades inatas e de sua importância seria retomada com a ascensão dos estudos sociobiológicos e as discussões de base genética, e se tornaria fundamental em um tempo no qual a intervenção nas capacidades com as quais o indivíduo nasce já tem se tornado realidade médica (LOPEZ-RUIZ, 2009). Mas importa, aqui, compreender-se o quão desinteressante aos discursos formativos é, de fato, a demarcação clara de capacidades necessariamente inatas, e a maneira pela qual tais enunciados se esquivam desse inatismo, ou ao menos o reposicionam.

próprio título da reportagem subsequente irá apaziguar, de uma vez por todas, a questão: “O DNA não comanda nossos talentos – A carga genética influencia nossos dons, mas eles podem ser desenvolvidos” (p. 98).

As possibilidades comerciais advindas (e também produtoras) da epidemia formativa são, também, passíveis de um espalhamento que, sob o anseio da formação ampla e complexa, adquire várias formas. Pode, por exemplo, estar pautado em uma *natureza técnica* capaz de esmaecer os limites funcionais de uma proposta, ampliando seu alcance e público, como no caso do curso de *media training*⁸¹ que, por sua importância, pode ir bem além do treinamento para se lidar com a mídia: “apesar do público-alvo”, diria uma reportagem (Rep. 85, 2010, p. 128) “seus ensinamentos podem ser aplicados a situações do dia a dia das pessoas comuns, como na hora de fazer uma entrevista de emprego, apresentar um projeto a empresa ou defender um trabalho na escola”. Tal dispersão pode também ter uma *natureza institucional*, capaz de gerar novos hibridismos nas formas como são pensadas as estruturas sociais calcadas na formação do sujeito, comumente com objetivos tão amplos e interesses tão difusos quanto aqueles que comparecem aos dispositivos legais que permeiam as práticas formativas. Como no caso da empreitada social que, nascida de um movimento cultural e musical, encontra na complexidade formativa sua própria possibilidade de existência:

O Olodum, conhecido dos brasileiros pela batucada de seus integrantes, não se limita a ensinar percussão. Oferece cursos de informática, inglês, português, artesanato e dispõe de um banco de dados afro-brasileiro. Tudo isso em cooperação com as universidades da Flórida e da Califórnia (Rep_35, 1999, p. 121).

Novas necessidades sociais, justificativas técnicas ou espaços institucionais fazem operar uma dispersividade que permite ao dispositivo da formação funcionar, em parte, pelo desaparecimento da nomeação do ato de se formar: é quando se naturalizam os processos

⁸¹ *Media training* são cursos que ensinam profissionais a se portar de modo adequado no relacionamento com a imprensa e veículos midiáticos.

formativos – e, portanto, quando deixam de ser problematizados enquanto elementos focados no preparo individual – que as possibilidades de governo deles advindas se multiplicam, diante de seu espraiamento cotidiano. Não que se abandonem os mecanismos formais – e de caráter notadamente disciplinar – de uma época; ao contrário, eles continuam presentes e capazes de garantir, por meio de instrumentos legais e políticas bastante variadas, seus intentos formativos⁸². Há elementos discursivos, talvez ainda mais efetivos, que emergem quando se fundem as práticas de formação às de existência cotidiana. Eles passam a funcionar na microfísica dos espaços familiares, ou no calendário das atividades extraescolares dos filhos; surgem no cerne das discussões diárias de grupos que se aproximam da questão formativa de diversas formas, de maneira semelhante à discursividade de natureza biológica, focada na saúde e na cultura *fitness*, que passa a estar presente nas discussões mais despretensiosas e na formação de grupos a partir de uma biossociabilidade⁸³ cotidiana que faz com que o sujeito esteja sempre a falar de si mesmo – e, portanto, a constituir-se – com base em sua existência biológica. No caso da formação, isso se materializa nos médicos preocupados com a formação contínua de seus residentes, nos *coaches* atentos aos gestores com quem atuam, nos formadores de professores ou nos formadores de formadores de toda a espécie. Operações diversas, diante das quais resta procurar, segundo Foucault,

(...) quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de emissão e de suporte se desenvolvem uns nos outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento possa tomar efeitos de poder (...) com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz etc. (FOUCAULT, 2007a, p. 11).

⁸² Muito do funcionamento desses dispositivos legais, associados por exemplo à valorização da formação enquanto elemento final de processos de certificação, será discutido no próximo capítulo.

⁸³ “forma de sociabilidade apolítica constituída por grupos de interesses privados, não mais reunidos segundo critérios de agrupamento tradicional como raça, classe, estamento, orientação política, como acontecia na biopolítica clássica, mas segundo critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade etc” (ORTEGA, 2003, P. 63).

Alguns desses elementos puderam até aqui ser levantados: aqueles que funcionam pela *qualificação* do ato formativo, instaurando sua qualidade por si mesmo; os que operam pela *multiplicação* da formatividade, construindo sua necessidade cada vez mais incessante; os que se constroem a partir da *valorização* do ato cotidiano, nele instaurando (ou não) o caráter formativo; e, finalmente, os que se evidenciam a partir da *dispersão* das racionalidades formativas, constituindo novos lugares, tempos e estratégias para o ato de formar-se. Em conjunto, eles comparecem sobretudo interligados a mecanismos de legitimação de ações formativas diversas, sejam elas associadas à ação do Estado, do Mercado, de organizações com fins sociais ou do indivíduo em relação a si mesmo e aos outros.

Mais uma vez, as diversas políticas propostas, tendo como foco a formação dos professores, podem ser um bom exemplo final de como elementos que conformam um certo modo de operação do dispositivo formativo podem comparecer unidos na proposição de *ações* dessa natureza. Os programas promovidos pelo Estado, focados na figura do educador e em seu preparo, são diversos e heterogêneos: Pró-Licenciatura⁸⁴, Prolibras⁸⁵, Escola Ativa⁸⁶; juntos, materializam os diversos saberes agregados à prática educativa, na forma de instrumentos formativos para o seu alcance.

Entre as diversas propostas de formação docente surgem na década de 1990, sobretudo em resposta às prerrogativas legais da LDB em termos de certificação, os já citados programas especiais de formação. Muitas dessas propostas já nascem com amplos objetivos formativos, e é o anseio em estabelecer uma estrutura padronizada, e igualmente complexa, que leva à publicação de documentos como a resolução CNE/CP 02/1997, que normatizam

⁸⁴ Programa que oferece “formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino” (http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708&id=12349&option=com_content&view=article).

⁸⁵ Programa que certifica a proficiência em Libras, para uso, ensino, tradução e interpretação (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17436&Itemid=817).

⁸⁶ Programa de melhoria do desempenho escolar em turmas multisseriadas de escolas do campo, que inclui diversas ações de capacitação dos professores participantes da proposta (http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=477&id=259&option=com_content&view=article).

esses programas. Versando especificamente sobre eles, o dispositivo legal apresenta núcleos a partir dos quais devem estar estruturadas as matrizes curriculares desses cursos: o núcleo contextual, focado na compreensão do processo de ensino e aprendizagem relacionado às práticas da instituição escolar; o núcleo estrutural, que deve abordar conteúdos curriculares associados à formação pretendida; e o núcleo integrador, que deve estar centrado em problemas concretos enfrentados nas práticas de ensino, e analisados a partir de diferentes perspectivas teóricas⁸⁷.

Multiplicação de estratégias, ampliação de saberes, dispersão de propostas. É assim nos programas voltados ao trabalho docente ou nas “cartilhas” focadas no cuidado educacional com os filhos. Dos gabinetes governamentais à vida familiar, a formação se espalha, em movimentos que atravessam e ultrapassam institucionalizações, políticas e cotidianos. Em todos esses caminhos, não deixará de constituir um importantíssimo elemento, em parte resultante das atividades formativas múltiplas e incessantes: o “homem em formação”, esse indivíduo inquieto, que não deixa de olhar para si mesmo em busca de alguns objetivos que a formação de um modo geral, e o mundo do trabalho, com operações específicas, souberam constituir.

⁸⁷ O advento dos programas especiais será de tal modo importante para as estratégias de legitimação dos saberes em torno da formação docente que sua abrangência e período de implementação logo ultrapassarão os prazos legais originalmente definidos para sua realização. A legislação original, que prescrevia a realização de tais programas para respostas emergenciais durante a década da educação, logo será substituída por outra que, instituindo o Plano Nacional de Formação, prevê que o atendimento às necessidades docentes se dará por meio de “ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia” mas, igualmente, com “destinação emergencial de vagas para professores em exercício” e “fomento às IPES” para “programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada” (Portaria Normativa 09/2009). Tal movimento parece estar de acordo com o diagnóstico de Bueno e Souza (2012), que identificam, como função complementar à titulação em massa promovida pelos programas especiais na década que se seguiu à LDB, a de “testar a exequibilidade de um modelo de formação” (p. 162) que rapidamente se proliferaria em meio às políticas nacionais de educação.

3. O MENSURÁVEL E O COMPETENTE: MITOS DE UMA INDIVIDUALIDADE (LABORAL) A FORMAR

A necessária individualidade formativa. Qualificação de saberes formativos. As competências e suas operações. Números, registros e sistemas de chancela: a formação calculável. A sociedade facilitadora. A (in)segurança formativa e seus discursos de risco. A questão profissional como base da formatividade. O esmaecimento dos limites entre formação e laboralidade. A lógica da certificação. Certificação e empresariamento das relações. Movimentos da relação entre formação e trabalho. Integrações entre individualidades laborais e instituições.

A imagem do jovem sorridente é o contraponto da indecisão de seus colegas na campanha publicitária de uma faculdade privada: “Claudia acha que vai fazer Arquitetura e Urbanismo ou, talvez, Fisioterapia. Carol pensa em fazer Publicidade ou, talvez, Jornalismo. Isabel acha que vai fazer Direito ou, quem sabe administração. Felipe tem certeza do que vai fazer: Faculdade X” (Publicidade_Veja, v. 2029, 2007, p. 81). Em outro anúncio, a palavra de ordem surgiria com os objetivos internacionalizados da escola de idioma: “Globalize seu filho” (Publicidade_Veja, v. 1506, 1997, p. 115). Em comum, tais publicidades e as racionalidades sociais que as possibilitaram trariam dois elementos fundamentais: a convocação a permanência no interior de uma dinâmica de formações que se pulverizaria em uma contemporaneidade de sentidos infinitos e possibilidades múltiplas e, por outro lado, as solicitações feitas ao sujeito atento e preparado que surge como o resultado direto dessa miríade de atividades que, cotidianamente, investem sobre ele.

Há muito a se falar desses sujeitos da formação. Mas talvez o que os torna, em primeiro lugar, objetos de uma formatividade incessante e complexa seja o fato de comparecerem, diante da sociedade da formação, como *indivíduos*. A individualidade, essa

invenção moderna (BAUMAN, 2007), parece de fato ser a tarefa mais elementar da pós-modernidade, materializada em uma busca que tem sempre a duração de uma vida.

O eterno renascimento que há muito caracteriza a construção individual, já dessacralizado pela História, se converte no encontro com a liquidez da sociedade do consumo em um processo infinito de novas aquisições (BAUMAN, *op. cit.*). Importa que o sujeito, insatisfeito consigo mesmo, encontre nas possibilidades de “adquirir” o caminho que lhe permita continuar a existir. Efêmera como os demais objetos de nossa época, essa possibilidade de “ser indivíduo” acaba por se converter em sua própria possibilidade de construção de seus consumíveis.

Sob a análise de Bauman (*op. cit.*), essa individualidade é um “privilégio de poucos” (p. 39); mas à materialidade dos objetos a adquirir desse autor podem se somar tantas outras, na medida em que os objetos desejados de consumo podem de fato ser bem variados: ao lado dos bens que posicionam o sujeito socialmente, há um anseio – este, sim, passível de ser acessado por um grupo bem maior de pessoas – por identidades a consumir.

Sejam objetos ou identidades, importa que o adquirível seja, de todo modo, acrescido infinitamente de novos elementos; e, que sejam sempre outros e novos os anseios de aquisição. Algo que, no caso da formação, parece inerente ao próprio dispositivo, uma vez que é muito mais a possibilidade de “se tornar”, continuamente, que instaura o movimento formativo e lhe dá forma. Se tal desejo de aquisição é possível no caso do discurso formativo, é porque ele está calcado em um devir, alcançável em termos programáticos de planejamento, inatingível em termos finais de plenitude.

Mesmo na multiplicidade de elementos encontrados no mercado pelo indivíduo a se constituir, parece possível enunciar, de largada, algumas racionalidades hoje engendradas no modo ocidental de se conceber o sujeito. Ao discutir as bases a partir das quais o discurso liberal pode se consolidar, Foucault nos dá, mais uma vez, boas pistas sobre elas. Em seu

curso *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008c), o autor, no interior de uma análise que coloca sobre o Mercado o princípio de regulação do Estado, e não o contrário – “é preciso inverter inteiramente a fórmula e adotar a liberdade de mercado como princípio organizador e regulador do Estado”, dirá ele (p. 158) – encontra naquilo que chama “*homo oeconomicus*” o resultado mais notável das racionalidades neoliberais colocadas em prática, sobretudo, no séc. XX.

Para Foucault, a mentalidade concorrencial que ascende com o neoliberalismo resulta na constituição de uma “sociedade empresarial” (p. 201) que não tarda em encarnar nas individualidades, nelas imprimindo as resultantes de um conjunto de racionalidades que encontra no funcionamento empresarial e na produção suas maiores bases. Como “poder enformador da sociedade” (p. 203), a relação mercado-concorrência-empresa termina por alçar a empresa, de lugar institucional, a uma “maneira de se comportar no campo econômico”; e constitui um indivíduo que é, ele próprio, “uma espécie de empresa para si mesmo” (p. 310) – o homem-empresa sabe colocar sua vida, e a gestão a ela inerente, em termos de um gerenciamento profissional, com fórmulas, matrizes de planejamento e análise de resultados. Seu olhar para sua existência passa, portanto, a tomar como base certos critérios empresariais de controle e produtividade, com uma importante inversão: no caso do modelo clássico liberal, é a partir do par utilidade-necessidade que as operações sobre si mesmo, em termos de efetividade, se constituem; para o neoliberalismo, no entanto, é a partir da relação consumo-satisfação que tais mudanças no sujeito, de fato, se justificam e se estabelecem (BAUMAN, 2007).

O *homo oeconomicus* foucaultiano também é, acima de tudo, individualidade: esse “sujeito de interesse individual de uma totalidade que lhe escapa, mas funda a racionalidade das suas opções egoístas” (p. 379); indivíduo no qual a racionalidade econômica, fundada na “incognoscibilidade da totalidade do processo” (MARTINS, 2006),

pode de tal forma investir que parece ter gerado nele um amálgama bem peculiar de anseios individuais e sonhos de plenitude global.

O que o dispositivo formativo em suas configurações atuais parece fazer é, justamente, operar a partir desse homem do consumo e da empresa que se estabelece, ao que parece, com muita ênfase, nos discursos contemporâneos. Os elementos que dão forma a essa discursividade, no que tange à formação, comparecem pautados em anseios de certificação e quantificações que promovem formas de subjetivação peculiares nesse indivíduo (sempre) a formar.

3.1. Qualificações – a formação classificada

Ao homem a formar, o dispositivo formativo reservou uma extensa série de elementos discursivos que o tornam apto a um exercício cotidiano de *mensuração*. Ser capaz de calcular, contar, ajuizar. Sua existência, então, se torna um exercício constante de escolhas entre aquisições formativas – sendo a seletividade desse *homo eligens* uma de suas maiores angústias (BAUMAN, 2001), em um tempo no qual até frente às regras sociais será “preciso saber escolher as que funcionam” (Rep_71, 2008, p. 54). Para tais seleções, será sempre fundamental, acima de tudo, que a mensurabilidade alcance as inúmeras possibilidades formativas com as quais se depara.

Se há algo a fazer com os muitos saberes que passeiam como objetivos maiores dos processos formativos é porque, no cerne de sua existência, esteve a possibilidade de assim classifica-los. No que tange à formação, foi a partir de uma sobreclassificação que muito mais se pode constituir. A formatividade está calcada na produção efetiva de saberes sobre saberes que, dando forma a programas, currículos e matrizes educativas, ensinam ao sujeito em

formação que ser de algum modo mensurável deve ser a prerrogativa maior de qualquer possibilidade de aquisição formativa que dele se aproximar.

No que se refere aos saberes institucionalizados, alguns dos modelos construídos no interior da Educação Profissional podem ser particularmente interessantes para que as associações entre saberes a legitimar e estratégias para sua qualificação se tornem visíveis. As normatizações nessa modalidade educacional são várias e incluem muitos mecanismos que regulam, de forma mais ou menos obrigatória, o conjunto de saberes a ser trabalhado. Entre eles, por exemplo, está a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO): um conjunto sistematizado de informações que descreve pormenorizadamente as ocupações possíveis, classificando-as em famílias, evidenciando as condições profissionais para seu exercício, detalhando atividades e competências necessárias a qualquer função formalmente catalogada por seus propositores⁸⁸.

A CBO corporifica o anseio taxonômico inerente a diversas propostas que encontram no preparo para o desempenho profissional seu maior interesse. Organiza famílias, dentro dessas ocupações, dentro dessas atividades, competências, recursos de trabalho. Possibilita conversões, descrições, análise de sinônimos, buscas por títulos, códigos, estruturas. Fortalece, assim, um sentido institucionalizado da formação, tomada em termos de uma ação educativa formalizada, a partir da qual se constitui a profissionalidade. Tal *sistematicae* passa a englobar, inclusive, profissões antes impensadas em âmbito dessa formalização, como contorcionistas, mágicos, palhaços e outros artistas de circo (Família de Ocupações 3726). A formação pode, então, ser pensada em termos de uma titularidade formal a alcançar, e o Estado assume, dessa forma, o papel de categorizá-la e propor uma série de ações para levá-la a cabo.

⁸⁸ A CBO é uma base de consulta aberta, disponibilizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego em <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>.

Tal categorização não é, obviamente, consensual, e se torna um campo de lutas fundamental no interior do dispositivo formativo. A classificação dos saberes profissionais a adquirir, por exemplo, garantiu embates que, no caso da formação dos professores, culminaram em um conjunto de mudanças institucionais que deslocaram sucessivamente as responsabilidades gerenciais sobre as questões formativas no interior do Ministério da Educação, culminando na responsabilização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo processo⁸⁹. A questão da formação profissional trouxe consigo outras tantas lutas que perpassariam e ultrapassariam a questão docente. O relato de Abreu (1992), ainda por ocasião da tramitação dos projetos de LDB, no início dos anos 90, já era emblemático e evidenciava um sentido importante dessas contendas, localizadas sempre, em âmbito federal, nas relações entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho. Falando sobre as alterações nos projetos de lei, o documento é explícito:

No capítulo XI, foram introduzidas algumas modificações propostas pelo Ministério do Trabalho: eliminado o Conselho Nacional de Formação Profissional, previsto no substitutivo Jorge Hage, algumas de suas competências foram atribuídas ao Conselho Nacional do Trabalho, órgão daquele ministério. (ABREU, 1992, p. 373)

As posições diferenciadas de ambos os ministérios ficam evidentes nas normatizações em torno dos currículos das propostas formativas, apresentados tanto por meio da CBO – proposta pelo Ministério do Trabalho – quanto da proposição curricular apresentada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), vinculada às equipes do Ministério da Educação. Enquanto a Classificação procura ser exaustiva na enunciação detalhada de cada ocupação, chegando como já discutido ao nível das atividades realizadas pelo profissional, o CNCT organiza seus perfis de conclusão de curso no que chama de

⁸⁹ A alteração é feita a partir da lei 11.502/07 que declara: “a Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (art. 2º). Outros documentos legais, como o dec. 6755/09, versando sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, especificam a ação da Coordenação.

“Eixos Tecnológicos”: áreas amplas de organização de cursos (como “Ambiente, Saúde e Segurança” ou “Gestão e Negócios”), para os quais são definidas possibilidades de temas e atuação que, em legislações mais específicas, como já discutido, se traduzem em competências a serem trabalhadas.

Quaisquer que sejam os embates que se avultem do ponto de vista institucional, no interior da CBO do CNCT e bem além deles as competências assumem um papel fundamental. O discurso em torno de sua aquisição tem espaço considerável nos documentos educacionais. Sendo base da formação profissional dos professores desde a LDB⁹⁰, para citar apenas um exemplo, o olhar sobre elas é recorrente e comparece, comumente, associado às fontes de financiamento educacional. O Manual de Assistência Financeira do FNDE⁹¹ exigirá, pois, dos “projetos de apoio à formação continuada de professores”, o descritivo de “conhecimentos e competências” a serem adquiridas; da mesma forma, “a proposta pedagógica de cada escola (voltada à formação dos professores na modalidade Normal) deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas”⁹².

As competências fortalecem, no âmbito do discurso que as constitui, a possibilidade de direcionamento do olhar sobre si e sobre os outros, focalizando na individualização das ações e na produção de um ideal as suas possibilidades. Evidenciadas ou não durante o percurso formativo, elas esquadrinham comportamentos e aprendizagens necessárias, produzindo, pormenorizando saberes e, ato contínuo, tornando-os mais mensuráveis. Fundamentais ao jogo das racionalidades formativas, as competências se constituem em regra – “prazer calculado da obstinação”, como nos diria Foucault (2004a, p. 25) – que permite mensurar o sucesso das estratégias de formação, traduzido pela

⁹⁰ Ver parágrafo único do art. 61

⁹¹ Resolução FNDE 23/2008.

⁹² Resolução CEB/CNE 02/1999.

possibilidade, em um certo número de situações, de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma situação. Fala-se, sempre, de uma modificação de comportamentos que, ao ser obtida, remete uma vez mais ao ideal estabelecido e, sendo sempre infindável por sua complexidade, reforça a necessidade de formação – dupla condição, pois, que configura o par competência-formação como mais um produtivo eixo do dispositivo de formação.

Um caso bastante elucidativo é apresentado por um documento da UNESCO (2009) que apresenta programas de desenvolvimento das competências necessárias aos professores no que concerne ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O documento articula padrões de competência a partir de seis componentes:

“Política e Visão”, “Currículo e Avaliação”, “Pedagogia”, “TIC”, “Organização e Administração” e “Desenvolvimento Profissional do Docente” (p. 7). Cada componente é, por sua vez, correlacionado com a natureza de cada um dos programas propostos: “Alfabetização em Tecnologia” (p. 9-11), “Aprofundamento do Conhecimento” (p. 12-14) e “Criação de Conhecimento” (p. 15-17).

Desses cruzamentos, são geradas matrizes a partir das quais as competências são propostas. No programa de Alfabetização em Tecnologia, no âmbito das TIC, por exemplo, são apresentadas onze competências, como “usar uma ferramenta de busca para fazer uma pesquisa booleana por palavra-chave” (p. 9) ou “localizar os pacotes de programas educacionais mais adequados e os recursos da *Web* e avalia-los em relação à sua precisão e alinhamento com os padrões curriculares, e ajustá-los às necessidades de alunos específicos” (p. 10). Para cada competência, são apresentados exemplos de métodos a partir dos quais os formadores desses professores devem atuar, visando sua aquisição. São, no total, sessenta e duas competências.

Por meio de configurações como a apresentada no documento da UNESCO, os atos formativos tornam-se, acima de tudo, processos mediadores. Ao indivíduo que forma, cumpre a localização de um certo número de referenciais, e a realização de um conjunto de

estratégias pelas quais se garanta a aproximação das competências necessárias. Elas próprias se tornam instâncias legitimadoras no interior dos jogos de verdade que constituem as relações entre formador e formando.

A noção de competência, em sua complexidade necessária, também poderá apontar para algo além dela. Como se posicionaria Bertrand (2005), em um importante documento da UNESCO:

A avaliação e a certificação de competências e qualificações profissionais despertam atualmente interesse crescente em muitos países. Podem explicar-se por diferentes motivos: vontade de avaliar a eficácia de sistemas dispendiosos de formação; de fixar-lhes objetivos que respondam às novas demandas do mercado de trabalho; de manter certo controle como contrapartida à tendência para centralização; necessidade de adaptação das exigências da formação permanente (p. 11).

O olhar para as competências materializa sujeitos, mas também as políticas que neles investem. As possibilidades de mensuração instauradas por noções como a de competência fazem de conceitos como este, que em si organizam saberes a alcançar, potentes norteadores dos processos formativos, no interior das instituições. Em alguns momentos, a possibilidade de estabelecimento de uma programática a partir somente de sua operação é tão evidente que outros tantos elementos, como ementas e enunciados curriculares, perdem seu valor. Um exemplo do que se expõe é o deslocamento ocorrido nos últimos anos, no interior do contínuo Formação-Profissionalização-Estado, possibilitado pela ideia de “validação de saberes” que vem embasando políticas trabalhistas no mundo a partir da década de 1990. Tal validação – “reconhecimento das vantagens menos formalizadas e mais diversas dos adultos”, de acordo com o documento de Bertrand (*op. cit.*, p. 15) – consolida uma inversão fundamental na lógica formativa, que encontra na valoração da história de formação não institucionalizada do sujeito uma possibilidade de chancela.

Um modelo recente e bastante peculiar que institucionaliza as racionalidades formativas associadas ao reconhecimento de saberes é a chamada Rede CERTIFIC. Baseia-se,

segundo seu principal documento norteador, na construção de uma rede de cooperação calcada na gratuidade, na verticalização que abrange os diversos níveis de formação e da integração entre a formação dita “geral” e aquela específica do desempenho das atividades profissionais (BRASIL, 2010). A base da construção da Rede é a cooperação institucional. Procurando reunir instituições de natureza bem diversificada no campo educacional, a iniciativa se propõe a constituir uma metodologia de reconhecimento de saberes bastante complexa, incluindo ações de acolhimento do trabalhador e intenso trabalho de diagnóstico das competências profissionais já adquiridas, com agrupamentos por nível de conhecimento, entrevista individual e dinâmicas de grupo, seguidas por cursos de preparação ao que se chama “avaliação teórico-prática de desempenho profissional” e certificação (*idem*). A partir daí, o trabalhador recebe um memorial descritivo com chancela oficial, evidenciando suas habilidades e lacunas profissionais e o encaminhando a um curso de formação inicial ou continuada.

Na formatação da rede Certific se concatenam muitos dos elementos discursivos associados às racionalidades que hoje permeiam o discurso formativo. Será assim, portanto, que a avaliação teórico-prática que, em suas racionalidades, encontra na ideia de uma mensuração de saberes informais sua possibilidade de operação, deverá avaliar itens como “ética profissional no contexto de trabalho”, “direitos e deveres”, “postura profissional”, “apresentação pessoal e aparência na ocupação” e “higiene pessoal aplicada à ocupação”, além de outras associadas às atividades técnicas desenvolvidas, em uma evidente multiplicação de saberes necessários à prática profissional.

É sobretudo na mensurabilidade promovida pelo processo de validação de saberes – de maneira semelhante ao que acontece na proposição das matrizes de competências de muitos outros cursos – que os resultados, em termos tangíveis de uma legitimação formativa, podem aparecer. A partir da instauração de tal validade, um certo tipo de aceitabilidade oficial

pode se sobrepor a um modelo de práticas cotidianas informais, tornando-as de tal modo formalizáveis que a chancela dada ao profissional que passa pelo processo de reconhecimento de saberes pode encaminhá-lo para a continuidade de seus estudos, inclusive em termos de educação elementar – o que pode ser feito por meio da orientação a programas de escolarização básica ou de Formação Inicial e Continuada⁹³.

Se elementos organizadores dos saberes, como as competências, funcionam efetivamente na consolidação de estratégias programáticas, é sobretudo diante das operações que permitem sobre a construção da individualidade a ser formada. Para Martins (2006), eles funcionam como instrumentos intensamente disciplinares, dissociando “o poder do corpo” (p. 182), fazendo dele uma aptidão e, em um mesmo movimento, roubando-lhe a potência pela sujeição à necessidade de atentar para os modos de aquisição do próprio saber que lhes compõe. A competência de “usar uma rede e o programa adequado para gerenciar, monitorar e avaliar o progresso de diversos projetos de alunos” (UNESCO, 2009, p. 13), por exemplo, pela diretividade que lhe embasa, ensinará o formando – no caso, o professor – a se utilizar de ferramentas específicas, associadas a caminhos de monitoramento particulares, não lhe permitindo formas diferenciadas de conceber o ato avaliativo que pratica; algo ainda mais complexo ao se considerar que uma infinidade de propostas curriculares são, hoje, totalmente definidas em termos de aquisição de elementos como esses.

As operações realizadas pelas competências sobre a individualidade do sujeito que se forma são variadas, e funcionam como elementos que transversalizam noções associadas à formação e à laboralidade, constituindo a mensurabilidade dos saberes de uma forma bem particular. Em primeiro lugar, assim como ocorre com o próprio ato formativo, instauram uma *complexidade explicável*, inerente ao saber que comportam. As palavras de autores como

93 Mais uma vez, a formação continuada e incessante, apresentada como direito do cidadão, é materializada em um dever para se manter incluído na cadeia produtiva na qual o indivíduo está envolvido.

Schön (2000, p. 18), com suas leituras sobre a profissionalidade complexa envolvida na docência, são signatárias dessa operação:

Apesar dessas diferentes ênfases (nas questões associadas à prática profissional), críticos profissionais, públicos e radicais fazem uma reclamação em comum: as áreas mais importantes da prática profissional encontram-se, agora, além das fronteiras convencionais da competência profissional.

No âmbito dos muitos elementos discursivos capazes de unir formação e trabalho, ser competente é sempre atingir conhecimentos definíveis, porém complexos, normalmente associados a certas características voltadas à flexibilidade, autonomia, trabalho em equipe etc. E saber, no que tange ao preparo profissional, é sempre mais do que conhecer técnicas; é ser capaz de enxergar sistemas, integrações de conhecimento, seriações laborais mais amplas. Como argumenta o profissional especializado na formação dos funcionários de uma importante empresa do ramo da Construção Civil,

Se eu tenho hoje um pedreiro e ele é limitado na sua autonomia, provavelmente a sua limitação se deve não à falta de conhecimento específico, claro que ela pode ser sempre melhorada, mas sobretudo à falta de enxergar como esse conhecimento específico se relaciona com outro conhecimento do lado que é o sistema que você coloca. Então se ele, enquanto pedreiro, sabe o que o encanador faz e como ele procede, ele se prepara para isso. Ótimo, mas ele domina o trabalho do pedreiro, do encanador ainda que ele não seja, mas ele conhece e dá conta disso” (WQP_GT3).

A lógica de complexidade que rege a mensuração de saberes promovida pelas competências pode tornar as propostas voltadas à laboralidade do sujeito bastante amplas em seus objetivos. Os alvos das matrizes curriculares se ampliam, e até a própria “entrada no Mercado”, por exemplo, se torna uma expertise a alcançar pelo aprendiz dos cursos de formação dados pela organização com fins sociais:

A gente potencializa esse trabalho dando condições e informações para esses jovens a respeito do mercado de trabalho, porque muitas vezes vêm as informações desconectadas do conhecimento do mercado. Como ele vai construir seu currículo, como ele vai apresentar o seu currículo, aonde ele vai apresentar o seu currículo e como ele vai participar de um processo seletivo? (WQ_GT3)

É curioso notar a operação de complexificação qualificável pela qual passam as próprias competências: vide, por exemplo, a classificação das programações dos cursos em níveis de competência, proposta pelo SENAC (REAL, ARAUJO, TEIXEIRA *et. al.*, 2005), ou o art. 6 da Resolução 04/99, que organiza as competências em “básicas”, “profissionais gerais” e “profissionais específicas”, entre tantas outras categorizações. Da mesma forma, taxonomias qualificadoras se constituirão, inclusive, em torno da própria ideia de formação. Ela poderá, por exemplo, ser organizada quanto ao seu enfoque, de natureza funcionalista, reproducionista ou de resistência (MONTROYA, 1991, p. 311); em outros casos, como na formatividade docente, será tangibilizada quanto ao tipo de saberes que engendra, sejam os saberes da experiência, curriculares, da formação profissional ou das disciplinas (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991); terá, igualmente, no que se refere à constituição de um sistema formativo, critérios a partir dos quais deverá ser analisada, como possibilidade de transferência no sistema educacional, visibilidade para as empresas, repassabilidade no interior do mercado de trabalho (BERTRAND, *op. cit.*, 20). Comum a essas e a muitas outras propostas, a tentativa de constituir uma certa hierarquia de práticas, passível de relações diversas na composição daquilo que deve ser ensinado aos profissionais – um certo saber, por exemplo, não poderá ser observado de forma isolada, pois estará ao mesmo tempo associado à experiência profissional e ao currículo da formação; outro, então, se tornará inadequado porque não está atento às recentes atualizações programáticas de uma área de atuação. Em certos momentos, é a própria formação que se converte em competência a adquirir.

Uma infinidade de saberes a alcançar se instaura mediante essa quantificação pautada nas complexidades das aquisições formativas. Como não poderia deixar de ser, elas escapam dos espaços declaradamente dedicados às ações formativas, e mesmo dos ambientes empresariais. Alcançam, por exemplo, os ensinamentos aos pais, que precisam tomar como base tal estrutura complexa para selecionar a melhor escola para os seus filhos, atentando para

o fato de que algumas delas “adicionaram ao currículo aulas extras, para ampliar a visão de mundo dos alunos”, como “Lego educacional”, “Robótica”, “Xadrez” e “Mandarin”, estando, não sem razão na ótica da reportagem, “entre as melhores nos resultados do ENEM” (Rep_66, 2006, p. 126). No entanto, encontram também lugares pouco convencionais, como no caso do livro, citado em uma reportagem, que ensina as mulheres a encontrar o marido “como se fosse um plano de ação no mundo dos negócios” (Rep_51, 2003, p. 121), organizando em passos e etapas a conquista.

Junto ao movimento que torna mensuráveis os saberes a eles agregando núcleos complexos de elementos formativos, as competências realizam um segundo, pautado no *estabelecimento de sua possibilidade avaliativa*. Definidoras de saberes das mais variadas naturezas – conceituais, procedimentais e atitudinais na hierarquização de alguns; gerais, profissionais e específicas na leitura de outros – elas atingem até mesmo o lugar do não explicável, possibilitando que se fale em termos de competências não objetiváveis e em maneiras de torná-las, então, mensuráveis (BERTRAND, *op. cit.*, p. 28).

A tangibilização avaliativa por meio de aquisição de competências guarda a possibilidade de se avaliar o próprio processo formativo, convertendo suas heterogeneidades em qualificações padronizáveis; surge, então, a deficiência formativa, travestida em uma falta de qualificação sempre associada, no caso das ações institucionais, ao déficit na participação de programas de formação. O profissional pode, agora, se avaliar em termos do quão competente, ou não, se torna. Não sem motivo, uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011) poderá, por exemplo, encontrar no argumento de que “falta qualificação” uma das maiores razões para os profissionais excluídos do mercado de trabalho deixarem de procurar emprego. Nesse caso a anormalidade parece gerar uma construção de si que alimenta e legitima o próprio processo de exclusão, permitindo que afirmações do tipo “(...) a falta de qualificação parece ser um fato importante para a explicação da condição laboral” (p. 3) sejam não apenas

viáveis na explicação científica dessas relações, mas incorporadas pelo próprio sujeito no olhar sobre sua própria situação laboral. A suposta falta de formação justifica, para o próprio sujeito, sua não adequação às relações sociais de trabalho.

É, então, porque a formação é avaliável que se pode falar em alguém “sem formação” (WQP_GT3). A compreensão de que é pelo conjunto de competências que se constrói uma certa identidade profissional mensurável possibilita a construção de um vasto processo de normatização que encontrará no trabalhador adequado seu produto final. Os professores logo se tornariam um grupo fundamental ao fortalecimento de tal racionalidade: vide, por exemplo, a proposta de criação de um Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, que apresenta vinte fatores que compõem o “perfil do bom professor” (MEC, 2012, p. 2), a partir dos quais a matriz de competência das avaliações deve ser formulada. Mas são muitas as outras ocupações a qualificar – e, portanto, normatizar –, de maneira que seriam propostos, ao longo das últimas décadas, para citar alguns exemplos no âmbito da Educação Profissional, o Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis (RNQC), o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e a já citada Classificação Brasileira de Ocupações, além de um conjunto diversificado de outros compilados que, baseados no conceito de competência e na construção de matrizes que dele derivam, dedicam-se a apresentar padrões de formação para programas educacionais que visem o alcance da qualificação para essas funções. A junção formação e trabalho traz, atrelada à noção de competência uma possibilidade de organização da subjetividade, em termos de produtividade e qualificação definível a adquirir, que parece muito efetiva na construção de programas e propostas de ação. Não será incomum, a partir daí, que um conjunto enorme de documentos passe a encontrar nos quadros de competências sua métrica fundamental de avaliação: o ENEM e o

ENCCEJA⁹⁴ no caso do olhar sobre o aluno; os Referenciais Curriculares e diversos documentos da UNESCO, como o Padrão TIC de competências docentes já mencionado, no caso dos professores; as propostas citadas acima no caso dos outros profissionais, sem falar nos currículos locais, escolares ou empresariais, são instrumentos que materializam esse ideal, agora matricial, de formação.

As possibilidades avaliativas relacionadas às competências e a outros elementos de qualificação dos saberes também ultrapassam o mercado de trabalho. Definem o lugar do mensurável a adquirir, imprimindo-lhe valorações e, assim, definindo sua importância. Isso ocorre, por exemplo, na qualificação da natureza dos saberes ensinados nas escolas públicas do país, feita por uma reportagem (Rep_76_2008) assustada com uma pesquisa realizada junto aos professores, que em sua maioria julgavam que a função da escola seria a de “formar cidadãos”, antes de “ensinar a matéria” ou “preparar as crianças para o futuro”, o que, segundo a revista, prepararia os estudantes “para um mundo que acabou” (p. 80), diminuindo suas chances de efetivamente se prepararem para a realidade. Em uma clara crítica ao ensino historiográfico com elementos de natureza esquerdista – o título “Prontos para o século XIX”, por si só, já daria conta de seus principais argumentos –, a reportagem, repleta de pareceres qualificadores, compreende que é a partir de certo tipo de enviesamento político que os professores brasileiros passam a idolatrar “personagens arcanos sem contribuição efetiva à civilização ocidental, como o educador Paulo Freire, autor de um método de doutrina esquerdista disfarçado de alfabetização” (p. 82). As operações de qualificação realizadas pela matéria talvez sejam o que de fato permita que os discursos nela inclusos funcionem junto aos seus leitores: elas, por um

⁹⁴ O ENEM e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) apresentam matrizes complexas de aquisição de saberes, elaboradas a partir de áreas de conhecimento – Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias. No caso do exame focado nos alunos do EJA, para cada uma das matrizes elaboradas surgem, do cruzamento entre competências e aquilo que os documentos chamam de “eixos cognitivos” – associados à compreensão e realização de tarefas relacionadas às áreas de conhecimento –, habilidades a serem alcançadas pelos estudantes que participam do processo avaliativo (cf.: <http://encceja.inep.gov.br/matriz-de-competencias>).

lado, tratam a natureza dos saberes questionados a partir do “político”, do “despreparo” e da “doutrina”, trazidos como elementos autoexplicativos em suas linhas; e, por outro, contrapõem o que a matéria chama de tendência dos professores de “esquerdizar a cabeça das crianças” a um “mundo em que a empregabilidade e o sucesso profissional dependem cada vez mais do desempenho técnico, do rigor intelectual, da atualização do pensamento e do conhecimento”. Aliada a tais operações, grandes quadros apresentados ao longo de toda a matéria trazem trechos das apostilas e livros analisados pela equipe de reportagem, com mensagens por ela diagnosticadas como “falhas na cartilha” (p. 78). Eis abaixo um dos excertos citados:

A Segunda Guerra não só não resolveu os problemas econômicos e sociais como os aprofundou, lançando o mundo à beira de um ataque de nervos devido à crescente rivalidade entre os ex-aliados, URSS e EUA.

Logo abaixo do trecho apresentado, surge o seguinte “comentário”, feito pela revista: “É um absurdo ensinar que a II Guerra tinha como objetivo resolver problemas econômicos e sociais. Dizer que a economia mundial piorou depois dela é, simplesmente, falsificação da realidade” (p. 78). Ao longo dos outros trinta e cinco excertos selecionados, se constitui uma narrativa crítica a uma série de saberes derivados dos materiais didáticos analisados, deslegitimados pelas contra-argumentações trazidas nas páginas da reportagem.

Ao qualificar os saberes sobre os quais atuam, elementos como as competências também *reelaboram os termos morais* da formatividade. Como em qualquer operação capaz de imprimir novos elementos à moralidade, elas permitem que o sujeito possa se transformar pela estilização de sua existência diante do outro (PORTOCARRERO, 2011), constituindo, nesse caso, modos de se conceber o ato e as possibilidades de formação.

No interior do dispositivo formativo, é sobretudo a partir de relações calcadas na autonomia, na liberdade e em elementos de laboralidade que o discurso moral, a partir das competências, irá funcionar. Se é que, de fato, se pode falar em uma diferenciação entre liberdade e relações de produção: ao tratar das práticas governamentais que emergem no

liberalismo, Foucault (2008c) argumenta que suas questões de fundo não se estabelecem apenas na construção do respeito e garantia às liberdades dos indivíduos, mas sobretudo pelo consumo de liberdade, “na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade de mercado, liberdade do vendedor e do comprador (...)” (p. 86)⁹⁵. Há, portanto, uma operação de circunscrição das liberdades que funciona no cerne do discurso liberal. Avelino (2011, p. 101) encontrará na noção de cidadania, tão cara ao discurso social atual, um espaço fundamental de constituição dessa conceituação. Para ele,

(...) a noção de cidadania torna a sociedade governável desde seu interior e provoca uma mutação de sentido na noção de liberdade do cidadão: ela se torna o resultado de um aprendizado de sociabilidade. Esboça-se um vasto projeto pedagógico que tem por objetivo formar cidadãos, o sujeito da sociedade civil, fazendo da sociabilidade individual o campo aberto e ilimitado de uma pedagogia que traz em seu núcleo a noção de dever. (...) A educação constituiu-se como via direta para o *self-government* dos cidadãos, na direção de uma *cidadania ativa* (p. 101).

Não é, portanto, por operações que negam o sentido da liberdade que o discurso liberal se constitui, mas, ao contrário, pela operação fundante de maneiras de ser livre, o que hoje significa, acima de tudo, se educar no sentido das necessidades sociais. De fato, a moralidade formativa contemporânea parece sempre surgir no entrelaçamento de liberdades individuais e necessidades laborais a cuidar, e isso desde o nascimento dos sujeitos a formar, como mostra o argumento da reportagem que trata dos excessos na proteção aos filhos: “do momento em que um bebê nasce até a hora em que ele entra na faculdade ou sai de casa, a questão central da sua existência é conquistar independência. Tirar isso de um filho pode ser uma viagem sem volta” (Rep_82, 2010, p. 110). Mas não pode haver aí qualquer excesso: para a reportagem, são comuns os casos de crianças que “quebram a bolha em que vivem” e “se

95 A analítica foucaultiana se voltará frequentemente à questão da liberdade, em momentos distintos de sua obra. Para Portocarrero (2011) ou autor francês realizará tal aproximação de três maneiras distintas ao longo de seu percurso analítico: primeiro, tratando a liberdade como imanente às relações de força que se constituem em uma sociedade; em um segundo momento, tratando-a em suas transformações no contexto liberal; e, finalmente, posicionando-a em relação à ascese antiga, no recuo que promove ao pensamento grego.

transformam em adolescentes rebeldes além do aceitável, um atalho para que se tornem adultos frustrados" (p. 110).

É a partir desse equilíbrio nas liberdades que muitas das relações estabelecidas entre elas e o mundo do trabalho podem se consolidar, se tornando, inclusive, elementos caros à formação do próprio trabalhador pela empresa:

A gente tem que ensiná-lo a pleitear junto ao empregador as condições mínimas, a ter atitude, a se relacionar naquele ambiente para ter os requisitos mínimos para exercer a função dele. Esse ensinamento de cidadania é muito importante. (WQP_GT2)

A formação calcada em “atitudes diante da vida” ilustra bem esse desejo de tornar livre, sempre na medida necessária ao mercado. O homem a empregar é antes de tudo um indivíduo com valores associados a uma humanidade em desenvolvimento, e um certo modo de ser cotidiano – sempre alcançável em termos de uma formação mais eficiente – se torna alvo da empresa. Também por isso, as formações dadas pelas mais diversas instituições encontrarão em suas maiores preocupações saberes que em muito ultrapassarão a aquisição de competências técnicas para o trabalho. Cursos do SENAC, por exemplo, ensinarão jovens a

(...) conhecer e a valorizar um conjunto de competências essenciais, como apresentação pessoal, informática, higiene e organização do serviço de alimentação, atendimento a clientes com qualidade, saúde e organização de ambientes de venda, autonomia, espírito de equipe e criatividade na busca de novas soluções. (...) Além desses conteúdos, o Programa Educação para o Trabalho estará mostrando a importância do aperfeiçoamento contínuo num mundo competitivo, e como gerenciar um plano de desenvolvimento pessoal e profissional.

Veja-se aqui que as competências estão mais uma vez a funcionar como elementos qualificadores, partindo de saberes que escapam de vez ao ambiente empresarial: valores como “criatividade”, “autonomia”, “higiene” e “apresentação pessoal” podem comparecer às ementas de cursos com os mais variados motes, espalhando a figura do “homem preparado para o trabalho” para todos os momentos da existência, e vice-versa. “Se você quiser ter um filho com possibilidade de ser feliz e realizado (nunca há garantias),

proporcione a ele a liberdade possível em cada etapa de sua vida” (Rep_82, 2010, p. 116): substitua as palavras “filho” por “empregado” e “vida” por “trabalho”, e o discurso caberá perfeitamente no mais novo manual de orientação aos gestores de uma empresa bem sucedida.

As operações qualificadoras promovidas por certos elementos do dispositivo formativo instauram ampliações, avaliabilidades e contingências morais nas aquisições que os discursos da formação oferecem. Ao fazê-lo, constituem uma materialidade fundamental aos saberes que legitimam. A ela se somarão movimentos que, imprimindo-lhe um caráter ainda mais quantificável, serão capazes de construir sistemas com possibilidades de chancela ainda mais complexas sobre o homem que se forma.

3.2. Cálculos – a formação quantificada

A construção da extensa mensurabilidade das aquisições formativas possibilita imprimir-lhes um caráter quantificável que permite uma série de operações, sobretudo de natureza regulamentadora, capaz de delimitar ainda mais o que deve, ou não, ser tomado como objeto formativo. Os elementos discursivos capazes de objetivar o saber – como no caso das competências – terminam por apresentar, às instituições e aos indivíduos, parâmetros para que se possa “tomar a si mesmo como um capital” (COSTA, 2009, p. 177).

A possibilidade de verificar a realidade em termos numéricos, normalmente associados a derivações estatísticas não é novidade, e Foucault (1999) situa sua emergência em meados do século XVII. A ascensão desse tipo de saber estaria desde seu início associada à possibilidade, pelo governante, de conhecer a “potência e as debilidades” dos Estados (BELLO e TRAVERSINI, 2011, p. 859). Com o surgimento de outra categoria social produzida com e por esse tipo de saber – a população (FOUCAULT, 2008c) – a estatística seria alçada a uma “tecnologia de governo” (TRAVERSINI e BELLO, 2009), diante das necessidades

estatais de organização e classificação dos governados; esse tipo de saber, então, mais do que meramente quantitativo, assumirá paulatinamente uma natureza de mensuração e medida, que até aqui lhe caracteriza (BELLO e TRAVERSINI, 2011).

As possibilidades estatísticas pouco teriam de importância além da ação institucional se com elas não se configurassem algumas racionalidades complementares que, no caso da formação, comparecem quase sempre conjugadas aos números apresentados. Como no caso de inúmeros outros dispositivos – veja-se, por exemplo, a construção das medidas eugênicas ou os sempre controversos gráficos climáticos –, a matemática da formação assume um papel eminentemente político, e de seu funcionamento há pelo menos dois produtos fundamentais ao funcionamento dos discursos nela operantes, que se interconectam e se complementam: a *evidência numérica*, os *registros de qualidade* e os *sistemas de chancela*.

São as curvas, índices e possibilidades de aferição que permitem construir a cientificidade dos referenciais de uma boa formação. Isso legitimará, por exemplo, a defesa do apregoamento, à porta das escolas, dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹⁶ pelo especialista que fala à revista, uma vez que “todo cidadão tem o direito de saber a qualidade que seu filho frequenta” (Rep_87, 2011, p. 108). É a partir dos “sinais de melhora” desse mesmo índice, por sinal, que anos antes seria possível a compreensão de que “a curva da de qualidade (*da educação brasileira*) está começando a inflexionar para cima” (Rep_74, 2008, p. 12).

“Os estudos econométricos mostram que muitos dos principais fatores de uma escola de sucesso – como a realização e a correção de dever de casa, provas constantes, formato pergunta e resposta em aula – dependem da interatividade e atenção ao progresso do aluno”

⁹⁶ A proposta da colocação de placas nas escolas publicizando os resultados do IDEB surge na reportagem citada. Sua publicação gerou grande celeuma entre os especialistas na área da educação e direitos da criança e do adolescente, sobretudo por ter sido o mote de proposição do Projeto de Lei (PL) 1530/2011, que obriga as instituições de ensino a divulgarem o índice “em local de ampla visibilidade” (art. 1º). O PL permanecia em tramitação no Congresso por ocasião da publicação desta pesquisa.

(Rep_89, 2012, p. 101). A afirmação poderia ser de um especialista em educação, todavia nasce das reflexões de um economista que, não deixando de dizer que as discussões pedagógicas não são sua “praia” (p. 101), mostra o quão legitimador pode ser um discurso capaz de dar legibilidade numérica à formação, tornando-a quantificável. Algo no mínimo interessante, se considerarmos que autores como Bourdieu, já na década de 1980, mostravam que analíticas de base puramente econômica colocariam de lado a existência de um capital social que depende “da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (p. 67). A economicidade formativa evita, a partir de suas bases primeiras de legitimidade, que outros critérios sociais entrem no jogo da mensurabilidade do sucesso a adquirir.

A operação que integra linguagens e resultados matemáticos a qualidades formativas é sem dúvida uma das mais fundamentais às possibilidades de se quantificar os processos de formação. Em um cotidiano numérico, ela viabiliza subprodutos valiosos, como a meritocracia visível na premiação docente da reportagem, elogiosa ao governador que faz uma “oferta” aos professores, criando “a possibilidade de aumento no salário, mas apenas para aqueles que mostrarem vocação e empenho na tarefa” (Rep_13, 1991, p. 50). Ou na qualificação escolar que nasce, em uma curiosa e já legitimada inversão, dos resultados obtidos pelos alunos, da qual surge, por exemplo, a possibilidade da propaganda do colégio que se estabelece, exclusivamente, nos resultados calculáveis de prêmios e boas classificações de seus estudantes:

Destaca-se, entre as melhores escolas do mundo, por sua premiação nas principais olimpíadas internacionais. Alunos (...) foram premiados por academias científicas nos Estados Unidos, Suécia, México, Argentina. Em todos os últimos 9 anos, os alunos do Colégio Y receberam medalhas (ouro, prata, bronze) da Sociedade Brasileira de Matemática. Nos últimos 5 anos, alunos conquistaram por 2 vezes o 1º lugar geral da USP, além de 1º lugar geral da Unicamp e 1º lugar geral da UNESP. No último ENEM, dos 3 estudantes que ficaram em 1º lugar (...), 2 eram alunos do Y (Publicidade_Veja, 2002, v. 1764, p. 26).

É a calculabilidade formativa que, no caso da campanha publicitária, alça o resultado individual a (1) um *status* de sucesso no processo formativo e (2) a um índice de qualidade institucional. Em outros casos, como nos discursos comerciais associados ao "ranqueamento" das escolas a partir dos resultados do ENEM, será a própria instituição que funcionará como "indivíduo", a partir da obtenção de sua média; dessa vez, os resultados individuais desaparecerão. De qualquer modo, é porque foi possível a relação direta entre qualidade formativa e alcance de índices numéricos que tais possibilidades – e muitas outras que, em seus produtos, permitem mais uma vez que um mercado formativo, dos cursos e das aprovações públicas, se fortaleça – se constituem.

Porque mensurável e, agora, calculável, a formação pode se tornar passível de registro. As atuais estratégias de formação docente, por exemplo, trazem consigo a construção de uma continuidade entre relatos e garantia da qualidade. Os conhecimentos a quê se referem os documentos são sempre passíveis de registro pelo profissional. Por serem sistematizáveis e numericamente tangíveis, tais saberes podem ser submetidos a critérios exatos de avaliação, a partir da qual a experiência profissional é analisada. É sob a premissa do relato, portanto, que as Diretrizes para a formação de professores argumentarão que “a prática (*nos cursos de formação*) será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (art. 13, par 1º).

A prática do registro precisa ser tomada como elemento de produção de realidade. Sob o anseio de se relatar, elementos de realidade são construídos e passam a constituir os objetos narrados pelos instrumentos que intentam registrá-los (TRAVERSINI e BELLO, 2009). É assim, por exemplo, na produção do aluno-problema e nos muitos diagnósticos associados a essa figura, resultados diretos das relações estabelecidas no interior do espaço escolar e de suas

invenções e investimentos sobre a subjetividade do estudante, muito mais do que de “atributos psíquicos de seu corpo discente” (AQUINO, 2001, p. 102). Na dispersão do dispositivo formativo, tal produtividade alcança, concatenada às operações estatísticas, um *status* de verdade tal que possibilita a construção de sistemas complexos calcados na tríade registro-qualidade-legitimidade. As normatizações legais associadas ao financiamento educacional apresentam modelos diversos elaborados a partir dessas operações sistêmicas, sempre pautadas na valorização, por meio de regulações legais, de um conjunto de enunciados e práticas associados à formação, vinculando-o a uma dotação orçamentária específica e à regulação contínua da atenção, por parte dos entes públicos, às normatizações apresentadas, com sanções em caso de descumprimento.

É o caso, por exemplo, da multiplicação de “normas e diretrizes de financiamento” publicadas no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE⁹⁷. Os documentos do Fundo mesclam a apresentação de enunciados discursivos no âmbito da formação, a legitimação de documentos oficiais que os apresentam, a dotação orçamentária vinculada a projetos específicos e a liberação de fundos, apenas, mediante a aprovação de certos requisitos que comumente ultrapassam o ponto de vista orçamentário.

É também sob um anseio sistêmico de registros e chancela que a resolução FNDE 45/2007 trará, como orientação às instituições parceiras do Programa Brasil Alfabetizado⁹⁸ (com a concomitante viabilização do recurso financeiro), a realização do trabalho de alfabetização em apenas quatro dias da semana, sendo que “um dia deverá ser reservado para a formação contínua dos alfabetizadores (art. 11, inc. III)” – o que precisa, necessariamente, ser

⁹⁷ Na pesquisa de legislações associadas ao tema da formação docente, foram encontrados 13 documentos com tal viés de normatização, concentrados sobretudo entre os anos de 2003 e 2010. Considerando-se que para cada um dos programas educacionais promovidos em âmbito federal são constituídas tais diretrizes, é evidente que esse número é, provavelmente, bem maior.

⁹⁸ O Programa Brasil Alfabetizado é uma proposta voltada à alfabetização de jovens, adultos e idosos, implementado pelo MEC desde 2003 (cf.: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content).

relatado nos relatórios elaborados no âmbito da proposta. Da mesma forma, a assistência financeira para propostas de educação indígena⁹⁹ estaria vinculada, a partir de 2006, a propostas pedagógicas que apresentassem “maior afinidade com os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena” e “maior afinidade com os conceitos estabelecidos nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” (art. 3, par 1º, inc. I). O mesmo ocorre, ainda, com o repasse de fundos¹⁰⁰ do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁰¹: após a apresentação do PAR e o compromisso de participação na Prova Brasil, o ente federado estabelece convênio que lhe permite receber o repasse; estes são, no entanto, vinculados aos resultados obtidos, quantificados por meio do IDEB.

Aos moldes do IDEB, serão muitas as formas sistêmicas de formação que, a partir da lógica da avaliação institucional, construirão novos nexos entre quantificações e qualidade formativa. Veja-se, por exemplo, a declaração sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): “Eles (*os processos avaliativos do Sistema*) abordarão dimensões e indicadores específicos, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de cursos e instituições e, por consequência, da formação de estudantes (...)”. É a possibilidade de se estabelecer um nexo direto entre resultados, qualidade institucional e boa formação que, em muitos casos, guiará a proposição de políticas de formação. A tais propostas, somam-se, normalmente, dispositivos que apresentam os métodos avaliativos e analíticos que definem ou não seu alcance: deve-se definir, no caso do já citado Plano Nacional de Qualificação, por exemplo, um cronograma de ações detalhado e construir um projeto com metas de natureza

⁹⁹ Resolução FNDE 10/2006.

¹⁰⁰ Dec. 6094/07.

¹⁰¹ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, e “estabelece 28 diretrizes e um conjunto de metas a ser atingidas por cada escola, cada município e cada estado, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes”(cf.: http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_34.php).

pré-estabelecidas pelo documento, o que inclui aquelas associadas à “qualificação social e profissional”, à “demanda do mercado de trabalho” e à “intermediação de mão-de-obra” (p. 29-30). Tais metas, bem como os gastos associados, serão acompanhadas por uma “comissão de elaboração e acompanhamento” (p. 32). Em outro documento, dessa vez chancelado pelo órgão financiador da proposta (o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT), menciona-se que “(...) o PNQ disporá de um processo permanente de acompanhamento de ações”, incluindo a construção de “um conjunto de indicadores de Efetividade Social e Qualidade Pedagógica para análise dos programas e projetos de qualificação”¹⁰².

Não será sem razões, portanto, que uma enorme profusão de Diretrizes Curriculares Nacionais, focadas em todos os segmentos de ensino e modalidades educacionais (passando ainda pela formação dos diferentes perfis profissionais de nível superior), poderá ser facilmente verificada a partir da publicação da LDB e, sobretudo, nos últimos dez anos no Brasil. Também sob tal perspectiva se procurará construir um conjunto de sistemas de informação e banco de dados que permitam o acompanhamento das propostas de formação realizadas e das iniciativas dos entes federados em sua consecução¹⁰³. Além de permitir a vinculação de certo quantitativo de recursos a uma multiplicidade crescente de estratégias educacionais (o que inclui e ultrapassa os diferentes programas de formação levados a cabo no país), tais documentos e estratégias tecnológicas apresentam as linhas de um conjunto de racionalidades que, atualmente, constitui uma determinada forma de olhar sobre a educação em geral e, especificamente, a formação de seus profissionais.

¹⁰² Anexo à Resolução 575/08 do MTE – Termo de Referência PNQ.

¹⁰³ O SIGProj (Sistema de Informação e Gestão de Projetos), focado em obter informações sobre propostas realizadas por universidades, e a Plataforma Paulo Freire, que integra cursos de graduação, especialização, extensão e aperfeiçoamento oferecido por diversas instituições a professores do país, são exemplos desse interesse na formalização e sistematização de informações acerca dos processos formativos realizados em âmbito nacional.

Para além dos espaços e estratégias formativas oficiais, a associação reguladora entre observações sistematizadas e chancelas escapa dos programas e passa a integrar as condutas mais cotidianas. Ela está presente na orientação aos pais para que estejam atentos continuamente ao que os filhos veem na televisão e regulem os programas vistos pelas crianças (Rep_58), ou na sugestão de se “dar uma olhadinha no registro histórico do computador, para saber onde seus filhos andaram navegando” (Rep_44, 2002, p. 96). Neste último caso, a orientação nasce, inclusive, da discussão sobre a possibilidade de seleção de sites de consulta e pesquisa para estudantes e filhos, por meio dos chamados *WebQuests*¹⁰⁴: pais ou professores, o importante é que o sujeito que forma possa construir estratégias para que análises contínuas se estabeleçam sobre o indivíduo em formação.

Há uma importante diferença entre os discursos legais, produtores do nexo entre observações e chancelas no âmbito das políticas públicas, e as orientações que alcançam os lares e as microformações cotidianas: os mecanismos de controle, nesse último caso, comparecem atrelados sobretudo a um discurso pautado na *ação facilitadora* – em intervenções pedagógicas que, assumindo um caráter de apoio, evitam a rigidez coercitiva, em favor de uma orientação bem mais flexível. A sanção radical se torna intolerável, por exemplo, na questão dos programas de televisão; afinal de contas, “proibir o jovem de assistir a determinados programas pode (...) não ser a melhor saída”, já que “para o adolescente, tudo o que é proibido ganha mais sabor” (Rep_58, 2004, p. 73). E a fala da orientadora educacional, sobre o uso de drogas nas escolas, é igualmente cuidadosa: “O problema existe em todos os colégios”, dirá ela, compreendendo que o papel dos funcionários da instituição é “fazer a prevenção e tentar ajudar os alunos que caem nessa” (Rep_10, 1991, p. 45). A adequação do ato formativo se dá, então, pela dinâmica do aconselhamento, e a valorização

¹⁰⁴ O WebQuest é uma ferramenta didática pautada na proposição de atividades investigativas que levam seu público-alvo a realizar pesquisas orientadas na internet.

do viés facilitador da ação paterna é tal que “a parte mais difícil da paternidade” se torna a de deixar o filho “seguir em frente”, em contraposição ao controle praticado por pais ditos “superprotetores” por uma matéria da revista (Rep_82, 2010, p. 110).

Interferir o mínimo e conhecer ao máximo – para que a partir daí se projetem possibilidades de auxílio formativo – é uma dinâmica fundamental em tempos líquidos de controles difusos. Aos pais, em muitos momentos, sobra a responsabilidade de “observar as reações dos filhos e apoiá-los em momentos difíceis” (Rep_59, 2004, p. 128). Aos gestores, que se consiga “embutir” no trabalhador “um interesse em aprender coisas novas” (WQP_GT3). E, ao sujeito em formação, resta aprender as nuances de sua existência que, ora atentas à coercitividade das normatizações, ora apoiadas pela mão orientadora de seus próximos, o levam a ser um cidadão, calculadamente, melhor.

3.3. Inseguranças – a formação insuficiente

Quando as diferentes liberdades são colocadas em evidência a partir da ótica liberal, estabelece-se um jogo entre elas e a manutenção da segurança. De fato, para Foucault (2008c), “não há liberalismo sem cultura do perigo” (p. 91), e tal relação fundamental tem ao menos três consequências que passam a caracterizar fortemente a sociedade a partir do advento liberal e, mais profundamente, na ascensão neoliberal do séc. XX: um estímulo à racionalidade do risco, capaz de tangibilizar o futuro e a partir dele tornar calculáveis nossas ações no presente; uma ampliação dos princípios coercitivos que, a partir da questão do perigo, efetiva seu funcionamento; e uma dinâmica social que coloca o próprio controle como elemento motor da liberdade, na medida em que ela passa a ser problematizada a partir de movimentos calcados nas possibilidades de manutenção da segurança (*idem, ibidem*).

As múltiplas possibilidades da estética do consumo e de suas infindáveis aquisições parecem trazer consigo “o gosto doce da ‘liberdade de tornar-se qualquer um’” (BAUMAN, 2001, p. 74). Mas, entre a individualidade presente e tal possibilidade de se tornar plenamente livre, instalam-se alguns elementos que funcionam como *obstáculos que incitam à continuidade*, transformando a existência em um agregado de desafios a enfrentar. Ao menos no caso do dispositivo formativo, uma operação discursiva é essencial à construção desse tipo de olhar sobre vida: a instauração de uma *insegurança irresolúvel no preparo individual*, que promove a atenção direta e contínua sobre si mesmo.

Ante a possibilidade de encarar a segurança como um elemento social a ser mantido, os atuais enunciados formativos terminam por funcionar pela operação inversa: constituem aprioristicamente no sujeito uma relação, consigo e com o mundo, que o coloca em situação de desvantagem, a partir da qual sempre se poderá lutar pelo alcance de uma situação mais favorável, que no entanto se estabelece, imediatamente, como nova insuficiência a vencer. O caminho para a existência segura é um voo em queda livre que jamais atinge o solo.

A operação fundamental, na construção da insegurança pessoal, é a desqualificação do preparo do indivíduo diante da realidade global. Se há sempre que se falar em novas necessidades do mundo contemporâneo, é porque a partir delas se pode afirmar, por exemplo, que as tais exigências globais “estão cristalizadas no ambiente das empresas, e é melhor que os estudantes brasileiros se armem para a cobrança” (Rep_20, 1993, p. 89). A realidade se torna, em princípio, reativa àqueles que não se colocam cotidianamente em formação – ainda que, mesmo aos que estão imersos na formatividade incessante, ele se evidencie igualmente em termos de exigência incessante ao preparo: “em muitas empresas, demitem-se operários antigos, treinados para tarefas repetitivas em máquinas rudimentares, e contrata-se gente com nível de escolaridade maior para operar equipamentos mais novos e

complexos” (Rep_23, 1994, p. 88), dirá uma dessas reportagens-alerta, repleta de números comparativos de escolaridade e sua relação com o quantitativo de trabalhadores nas empresas. As palavras de Bauman no que tange à relação fetichizada, que hoje se estabelece com o corpo, podem muito bem se adequar ao modo como as aquisições formativas se tornam indispensável à sobrevivência aceitável do indivíduo:

Não fosse o fato de servir, para a pessoa em busca de sensações, de campo de pastoreio indispensável que o corpo é obrigado a percorrer e explorar, já que não existe outro para substituí-lo, o mundo lá fora pode ser pura e simplesmente um território hostil (2007, p. 125).

É a partir de tal construção da hostilidade que outras tantas racionalidades pautadas na insegurança formativa podem se constituir. Os discursos profissionais, por exemplo, seja a partir da empresa, seja de fora dela, se configuram comumente a partir de ordenamentos que estabelecem *curriculum vitae mínimos* aos trabalhadores:

O funcionário que não fala inglês não sobe de posto (...) os ignorantes em informática não conseguem mais ser bons médicos, advogados, bibliotecários, secretárias ou vendedores de passagens aéreas. (...) As empresas querem empregados flexíveis. (...) Outra exigência atual é rotulada pelos consultores empresariais de "curiosidade" (Rep_23, 1994, p. 91).

(...) as companhias querem gente bem informada, que tenha flexibilidade para trabalhar em áreas diferentes e saiba resolver problemas antes mesmo que eles despertem a atenção do chefe. O perfil desejado é do sujeito ambicioso, crítico, criativo, que faz com que todos se mexam a sua volta (Rep_26, 1996, p. 117).

(...) Hoje, além do domínio no idioma (inglês), é preciso ter uma boa cultura geral, ler bastante, ir ao cinema e ao teatro, saber usar um computador e ter visão profunda do mercado de trabalho (Rep_29, 1997, p. 94).

O resultado direto da mensurabilidade em termos de necessidade é a constituição do despreparo como uma espécie de infração – sem a qual, por sinal, não existiria a regra (PORTOCARRERO, 2004, p. 179) de estar preparado. É a partir da geração de tal anomalia formativa que a apresentação de um indivíduo, com base em suas “deficiências”, pode se tornar por si só pejorativa: “Silmara não fala inglês, nunca viajou para fora e sabe mexer um pouco no computador” (Rep_20, 1993, p. 89).

A insuficiência e sua correlata insegurança está nos indivíduos e além deles: “A gente tem esse incentivo, essa vontade de querer formar, mas a gente não consegue achar um parceiro que tenha essa expertise na formação para o nosso setor” (WQP_GT2). Importa pontuar, insistentemente, que há uma tensão a resolver entre educação e trabalho, posta em termos de limite e falta de preparo também por parte das empresas. As falas acerca da ineficiência da ação acadêmica e de instituições na formação profissional dão à relação entre formação e trabalho um sentido de crise que legitima a elaboração de propostas infinitas, levadas a cabo pelo governo, pelas empresas ou por instituições não governamentais. O argumento da incompetência (SOUZA, 2006), comum aos professores e, ao que parece, a outros tantos profissionais a formar, escapa então das individualidades e alcança as organizações. A formação se torna interminável, e catalisada pelo risco, também por estar associada a propostas sempre incapazes de alcançar os ideais em termos de eficiência e preparo pleno do trabalhador.

A instauração da insegurança parece ser, de fato, um motor que coloca em funcionamento, de modo específico, muitos dos elementos de qualificação e mensuração das aquisições formativas até aqui citados. Na mesma medida em que amplia, por meio das exigências curriculares do mundo do trabalho, as possibilidades de multiplicação dos saberes a alcançar, pode ordenar e valorar resultados, como no caso da reportagem que fala de Nylo, um jovem tido como “fera, por seus primeiros lugares” em vestibulares, mas que, em dúvida acerca de suas escolhas futuras, não chegou a concluir nenhum dos cursos para os quais foi aprovado, passando a “ser hostilizado pelos demais estudantes, que o criticavam por obter a classificação para em seguida abandonar o curso”: uma evidência clara, para a reportagem, de que “resultados brilhantes nas provas (...) não são garantia de uma carreira estabelecida” (Rep_5, 1990, p. 15).

Pelo viés da insegurança e de seu produto direto – o despreparo – geram-se, também, análises comparativas que garantem um caráter concorrencial aos processos de preparação para a vida. Uma rede de lojas *fast-food* iria, pautada nesse tipo de avaliação, exigir como formação mínima do jovem que a ela se candidata o então 2º grau, tendo em vista que essa seria uma garantia de ser o indivíduo com tal formação “mais capaz de perceber como deve ser o funcionamento da loja” e se comunicar “melhor com o cliente do que o outro que só tem o curso primário” (Veja, 1996, v.1473, p. 119). Tais leituras se espalham por diferentes temáticas, como no caso dos resultados dos estudos com crianças macrobióticas que, comparadas às crianças com alimentação mais “variada”, “tiveram pior desempenho em habilidade espacial, memória, capacidade de pensamento abstrato e aprendizado” (Rep_46, 2002, p. 58). A partir de narrativas como essa – e do papel que podem vir a ter, por exemplo, em decisões familiares – cria-se, no âmbito de toda a existência, aquilo que Ferreira (*op. cit.*), em suas análises acerca das políticas de formação portuguesas, chamaria de “política da performatividade”, calcada na competitividade em âmbito profissional e, como se verá adiante, em uma ação sempre coletiva e cooperativa nas relações de trabalho. Com isso gera-se, mais uma vez, uma obrigatoriedade à formação convertida em direito adquirido, imputando às propostas formativas um status de benefício frente a uma insuficiência, dessa vez em relação ao outro, a ser vencida em um futuro próximo.

Declarando a falta de qualificação, definindo a partir dela as necessidades formativas e permitindo inferências analíticas e comparativas sobre os resultados quanto ao preparo do indivíduo para a vida, as operações discursivas oriundas da construção da insegurança instauram, definitivamente, o *continuum* formação-trabalho. O “se tornar empregável”, convertido em processo infinito, insere os indivíduos em mecanismos fundamentais de “autovigilância psicológica e comportamental” (MORAES e

NASCIMENTO, 2002, p. 99), de modo que a existência bem sucedida – essa espécie de antípoda-complemento da vida insegura – só poderá se dar em termos laborais.

3.4. Desenvolvimentos – a formação capacitada

As imagens do sucesso individual estão sempre atreladas à questão profissional. Como a foto que ilustra uma reportagem, mostrando um conjunto de meninos que, atuando como futuros mecânicos, sobem em tratores, sob a confiança do professor que acompanha o grupo. Ao fundo, a placa dizendo que “Nada resiste a um bom trabalho” é uma prévia qualificadora da legenda que aparece a seguir: “A indústria X criou uma escola de mecânicos que, além de profissão, dá uniforme e alimentação aos matriculados. Quase todos conseguem emprego imediatamente. A ideia está se reproduzindo País afora”. Formatividade, trabalho e vida bem sucedida tornam-se complementares nessa e em muitas outras narrativas, às vezes bem mais personalizadas, como a que apresenta José Carlos – um “caso de êxito” –, que tendo saído do reformatório, pela última vez, “com uma escolta de educadores”, “aprendeu jardinagem”, e matriculou-se na Escola de Artes Visuais do Parque Lage (Rep_17, 1993, p. 62).

A necessária progressão laboral transforma o “cidadão a formar” no “trabalhador a desenvolver”. De fato, a associação entre formação e trabalho está presente em uma infinidade de documentos que tratam da questão formativa. O elogio às mudanças no Ensino Médio, realizado em uma reportagem, parece inicialmente se desconectar de tais anseios laborais, por seu louvor às transformações que levam a concepção desse segmento educacional de um “Ensino preparatório para a universidade e profissionalizante” para a “formação geral”. Mesmo com tal preocupação, será finalmente sob uma matriz de adequabilidade ao preparo que a crítica poderá ser feita: “Ele (o Ensino Médio) não fornece

conhecimento técnico necessário para quem pretende ingressar imediatamente no mercado de trabalho nem prepara de forma adequada os alunos que desejem seguir adiante e fazer um curso superior” (Rep_32, 1998, p. 93).

As falas que integram formatividade e laboralidade são comuns e evidentes em manuais, programas de formação, palestras:

Com as rápidas transformações nos meios e nos modos de produção, a natureza do trabalho e a relação econômica entre as pessoas e as nações sofrerão enormes transformações e, neste quadro, a educação não apenas tem que se adaptar às novas necessidades como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo (SEABRA, 2010, p. 24).

A relação entre carreira e formatividade não é novidade: falar sobre o próprio desenvolvimento é, desde há muito tempo, fazer referências a sua própria condição de trabalho e potencialidades laborais. Já no século XIX, em seus afãs de cientificação do trabalho, Taylor colocava como um dos objetivos de seu método o de “selecionar o melhor trabalhador para cada serviço, passando em seguida a ensiná-lo, treiná-lo e formá-lo, em lugar do antigo costume de deixar a ele que selecionasse o seu serviço e se formasse, da melhor maneira possível” (GERENCER, 1970, p. 21).

Ocorre, no entanto, que tal aproximação deixa, pela dispersão dos discursos formativos, de ser circunstancial, de certa forma subordinada a um olhar mais amplo sobre a moralidade do sujeito, e passa a ser condição primeira da fala sobre a formação, inclusive moral, do próprio indivíduo. A subordinação dos discursos de natureza moralizante é tal que a elaboração do ENADE passaria a ter, a partir de 2007, um componente específico voltado à formação de professores, onde “será investigada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade onde vive”¹⁰⁵. E também a vida exemplar, como a da modelo famosa, que pode ser colocada em termos de trabalho:

¹⁰⁵ Portaria INEP 126/2006.

(...) chegara ao apogeu profissional – com 25 contratos por mês, contabilizava receber até o final do ano certa de 5 milhões de cruzados novos. As colegas lembram-se dela como uma profissional disciplinada, cumpridora de seus horários e tão bem-humorada que chegava a parecer um pouco ingênua, em determinadas ocasiões (Rep_3, 1990, p. 67).

A construção da inerente relação entre formação, trabalho e boa existência é ainda mais aparente quando, no contexto da reportagem, nota-se que a sua biografia laboral bem sucedida se contrapõe a morte por overdose que acometeria a ela e ao namorado, Ciro, um “filho de um bem sucedido advogado do ABC e estudante do 3º ano de Direito da Faculdade de São Bernardo do Campo (...) aquilo que qualquer família considera um bom rapaz” (p. 67). A associação entre o sucesso formativo e a ilicitude se torna inaceitável, e o preparo da vida em termos acadêmicos e laborais se tornara, de algum modo, uma chancela biográfica, como também no caso da menina sequestrada, caracterizada antes de tudo pelos resultados formativos que alcançava: “melhor aluna de todas as classes em sua nova escola, meiga e interessada em todos os assuntos, de política a ecologia, ela não gosta de lembrar o sequestro e chora quando fala nisso” (Rep_7, 1990, p. 15). Há, nesses exemplos, uma construção moral que extrapola do sucesso financeiro as benesses da boa formação acadêmica, fazendo com que o “bom aluno” e o “bom operário” se tornem os pressupostos necessários à vida bem sucedida em termos de preparo e, também, de conduta.

A continuidade entre formação e trabalho, intensamente valorizada no dispositivo formativo, provoca um esmaecimento das fronteiras que a ambos, outrora, separava. Esse desaparecimento está, em primeiro lugar, associado à temporalidade da própria existência individual que, analisada a partir de um contínuo rumo à inserção no mercado, constrói uma escala etária escola-universidade-empresa que se converte em ciclo laboral a partir do qual todo o desenvolvimento deve ser pensado, como nas reflexões do profissional da área de qualificação profissional, preocupado com o futuro dos jovens:

O eixo trabalho, na verdade a inserção qualificada do jovem no mercado de trabalho, o que em algum momento passa pela qualificação profissional,

começa com a educação, passa depois pela educação profissional até o trabalho de inserção mesmo no mercado de trabalho (WQP_GT 1).

É também no que tange às espacialidades sociais e ao modo como são concebidos os lugares de preparo por onde passam os sujeitos que a operação que integra formatividade e laboralidade se efetiva. Por um lado, instaura um sentido empresarial que alcança instituições sempre focadas no investimento educacional sobre o indivíduo. A escola é, evidentemente, o lugar por excelência desse espraiamento, em um movimento de antecipação aos seus alunos – e, por isso mesmo, de produção – do mundo (do trabalho) a ser vivenciado no futuro (VEIGA-NETO, 2000).

Foi o empresariamento da instituição escolar que fez do diretor um gestor, e das práticas educativas, projetos (CÉSAR, 2010), e a reportagem que ensina a localizar os “traços comuns das boas escolas” salienta que as melhores instituições de ensino “possuem metas”, têm seu diretor como “um real gerente” e “são administradas como boas empresas” (Rep_67, 2007, p. 24). O trabalho intenso chegou às salas de aula, revertido em cotidiano estudantil, elogiável no caso da reportagem que fala da qualidade educacional de uma cidade-referência no país, na qual “as crianças enfrentam turnos escolares extensos” e “chegam a passar oito horas por dia” (Rep_70, 2009, p. 111) nesses espaços. Ações como essas, atreladas, por exemplo, às já citadas profusões de currículos e atividades extraescolares, imputam no olhar sobre a instituição escolar um conjunto de elementos de análise nascidos de estudos de cunho empresarial. Não sem razão, após um conjunto de argumentos em favor da educação, a matéria citada encerrará suas análises com um resumo por excelência laboral: “em suma”, diz a matéria, “tudo se passa num Brasil em que a mão-de-obra é mais qualificada, trabalha-se mais duro e ainda por cima o sistema produtivo é organizado por instituições alheias ao estado” (p. 116).

Assim como o modelo-empresa chega à escola, é também de um movimento de escolarização da sociedade, igualmente dispersivo, que se pode falar quando o dispositivo formativo é tomado como objeto de análise. Por um lado, isso significaria diretamente a “entrada no jogo escolar de categorias sociais que, até então, se consideravam ou estavam praticamente excluídas da escola” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 220). Mas, para além desse movimento institucional, são diversos os elementos associados às racionalidades escolares que irão se espalhar em espaços sociais distintos.

Nóvoa (2009) já há algum tempo problematiza a ideia de que o que ele chama de “transbordamento” – essa ampliação do sentido e papel da escola, dando-lhe objetivos institucionais sempre múltiplos – é um elemento fundamental à escola moderna. O autor compreende, porém, que na contemporaneidade tal movimento tende a ser substituído por um “retraimento” (p. 62) das funções assumidas por essa instituição. Ainda que se possa concordar com o autor no que se refere ao funcionamento escolar, parece que tal redução não encontra eco na difusão da ideia de formação para outras instituições e, menos ainda, no que se refere à profusão de saberes a se operar. Sem perder sua “conveniência” – em uma época na qual o poder simbólico por ela adquirido pode funcionar tão bem como elemento de performatividade social atrelado a interesses de mercado (COSTA e MOMO, 2009) –, a escola pode, de alguma forma, reduzir seu alcance e profusão de atividades¹⁰⁶; mas não sem deixar a outras instituições e à própria vida cotidiana um legado de racionalidades que encontram na quantificação exacerbada de objetivos, muitos deles empresariais, uma de suas bases, a partir da qual certas ações de governo se estabelecem.

¹⁰⁶ Para Costa e Momo (2009), ao menos do ponto de vista da gestão cultural e de seus movimentos mercantilistas, o diagnóstico de retraimento da instituição escolar trazido por Nóvoa também não parece fazer sentido; pelo contrário, a escola passaria a ser, nas últimas décadas, um lugar a partir do qual muitos dos problemas associados à cultura e seu mercado, outrora sob a responsabilidade de outras organizações de cunho econômico e político, passariam a ser trabalhados. Alguns dos projetos realizados a partir de parcerias celebradas entre redes escolares governamentais e iniciativas privadas, como o “Você Apita” e o “Tim Música nas Escolas” – analisados nos estudos propostos pelas autoras – são evidências desse movimento de uso dos espaços escolares em honra de racionalidades, acima de tudo, empresariais.

O ambiente empresarial, em particular se verá logo permeado por papéis e responsabilidades “escolares”. A questão da insuficiência, por exemplo, ressurge na lógica da escolarização e da formação pela empresa, constituindo a escassez inerente ao infinito formativo. Como se lamenta um dos participantes do *workshop*, “não é falta só do trabalhador lá na obra; é falta de espaço formativo, de gente qualificada para fazer essa formação...” (WQP_GT2); o que acontece, então, é que “as empresas preferem contratar sem formação e elas mesmas assumem o papel de formadoras” (WQ_GT3).

Os espaços empresariais aprendem, também, a olhar para os saberes a partir de uma lógica multiplicada: “(...) quando a gente fala em qualificação do trabalhador, precisa qualificar o gestor, precisa qualificar o empresário (...)” (WQP_GT2). Todos precisam ser preparados em todos os lugares, e essa fluidez nos tempos e limites institucionais associados à formação permite à empresa um anseio educacional semelhante ao constituído no interior do espaço escolar: “(...) ajudar a empresa a desenvolver o material didático, capacitar multiplicadores internos, esse é outro problema, você não encontra professores no mercado para isso, você tem que ter pessoas”, diz a gestora de Recursos Humanos (WQP_GT1).

Colocando os limites entre a sala de aula e o escritório em cheque, as múltiplas estratégias e racionalidades formativas passam a abranger ambos os espaços, e enunciações anteriormente associadas aos discursos escolares passam a povoar as falas de diretores e gerentes de grandes empresas:

Nós detectamos profissionais com boa experiência técnica, mas que não necessariamente sabem ser professores. A gente capacita eles para entrarem nas salas de treinamento ou a gente desenvolve programas a distância com TV corporativa, com cursos *on-line* dependendo do nível de formação e da cultura da própria organização (WQP_GT1).

Com a vinculação necessária entre formação e trabalho, os espaços formativos mais uma vez se multiplicam. A empresa preocupada com o cidadão e a escola atenta ao

mundo do trabalho se tornam faces de uma mesma moeda. O ambiente escolar, com seu ensino por competências e suas métricas avaliativas cada vez mais intensas, é cada vez mais um espaço empresarial a gerenciar, com metas a serem alcançadas (como no caso do IDEB) e bonificações (como aquelas repassadas aos professores de escolas que atingiram ou superaram as metas do IDESP, na rede estadual de São Paulo); o escritório, com sua lógica de “treinamento no trabalho” em substituição ao “treinamento fora do trabalho”, se volta ao desenvolvimento humano e à construção de um conjunto de melhorias para a vida – passando por palestras e vivências de toda ordem –, a fim de que seus cidadãos trabalhem sempre melhor.

Se escola e empresa parecem efetivamente se fundirem em uma transversalidade discursiva própria ao dispositivo formativo, é também em honra da formação que os discursos pautados no empresariamento e na escolarização terminam por se livrar de qualquer institucionalidade formal e alcançar, como tantos outros elementos da formatividade discutidos até aqui, espaços e ambientes ainda mais cotidianos. A mulher dos dias de hoje pode, então, se tornar “muito mais uma sócia familiar do marido” do que uma “reprodutora da espécie e (...) mãe” (Rep_11, 1991, p. 74), na reportagem que fala das características contemporâneas das famílias da classe média com o sugestivo título de “Sociedade limitada”. É no mesmo sentido que a atenção à educação dada pelos pais, em outra matéria, será necessariamente colocada em termos laborais, compreendendo-se ser “espantoso que, num cenário cheio de novos conceitos”, os pais “ainda eduquem os filhos pensando na experiência ultrapassada que eles próprios tiveram no trabalho” (Rep_23, 1994, p. 88).

Os caminhos formativos cotidianos – sejam eles relacionados à escola, à construção da moralidade ou às relações diárias entre crianças e adultos – comparecem com muita frequência associados à questão laboral. Observada a partir desse ponto, a família é também um lugar a se gerenciar. Há, por exemplo, cálculos de economicidade e resultados

(formativos) a estabelecer, como na fala do casal que tem apenas duas filhas e garante que, se elas “saíram-se meninas com mais independência e responsabilidade” – atributos fundamentais ao preparo laboral –, é diante da opção por uma configuração familiar numericamente reduzida que isso se deu (Rep_11, 1991, p. 74). Do mesmo modo, operações focadas na formação escolar também precisam ser avaliadas em termo de custo e benefício: “O adolescente pobre não pode ficar oito horas por dia na escola, Ele tem que se sustentar. Se lhe derem quatro horas bem aproveitadas, é muito mais negócio para ele e para o país (...)” (Rep_18, 1993, p. 8), dirá o especialista ao entrevistador da revista. O “bom negócio” é, mais uma vez, o êxito laboral, o que nesse caso significa a garantia mínima necessária para colocar os grupos sociais desfavorecidos dentro do jogo das aquisições possíveis – a “segurança-piso” de que nos fala Foucault (2008c, p. 284), tão cara para manter viável e atenta a todos os intentos liberais.

Em um mundo no qual família, escola e diversos outros espaços sociais aprenderam a construir uma formatividade voltada prioritariamente à preparação para o mercado, torna-se ineficaz e passível de crítica qualquer modelo formativo que não tenha como foco prioritário a adequação dos sujeitos às configurações contemporâneas do mercado:

(...) parece que trabalhamos para facilitar as coisas aos jovens, em lugar de educá-los com e para o trabalho, zelo, esforço, busca de mérito, uso de sua própria capacidade e talento, já entre as crianças (...) é bom alertar, com afeto e alegria, para o fato de que a vida não é só brincadeira, que lazer e divertimento são necessários até à saúde, mas que a escola é também preparação para uma vida profissional futura, na qual haverá disciplina e limites – que, aliás, deveriam existir em casa, ainda que amorosos (Rep_92, 2012, p. 24).

Pelo espraio inerente ao funcionamento do dispositivo formativo, emergem configurações sociais capazes de apontar para as ações humanas mais cotidianas, dotando-lhes de um sentido de eterno preparo. E isso desde a infância e as “pedagogias do presente” que não cessam de ensinar as crianças para que “dominem a gramática cultural de nosso tempo” com sua profusão de “imagens, espetáculos e consumo” (COSTA, 2010, p. 146). No

entanto, não é apenas isso: se houve, de fato, um espalhamento dessas racionalidades, foi em meio, sobretudo, a elementos discursivos apontados à laboralização da existência que isso se deu. E ainda que Deleuze já tenha anunciado que, em tempos de modulações constantes, eficazes na substituição da materialidade institucional que se esvai em tempos contemporâneos, a formação permanente tenderia a substituir a escola (1992), parece que fomos além, integrando de tal forma as relações entre formatividade e trabalho que até mesmo a moralidade desta época pode se converter em necessidades profissionais. A escola que se diz “preparando pessoas vencedoras”, o faz por meio de princípios de “respeito ao ser humano, ética, responsabilidade, honestidade e integridade” (Publicidade_Veja, v. 2160, 2010, p. 9), sempre na medida da necessidade do mundo do trabalho; e a maior crítica às dinâmicas sociais, nestes tempos, talvez seja aquela que compreende que “estamos carentes de excelência”, uma vez que “a mediocridade reina, assustadora, implacável e persistente” em um país de líderes incultos e alunos semianalfabetos (Rep_42, 2012, p. 23). O risco maior se tornou, na emergência do liberalismo, o de perdermos a oportunidade de continuar a, em nossa liberdade, concorrer com qualidade. Hoje, mais do que nunca, é com boas (e infindáveis) estratégias formativas que nos preparamos para isso. Mais programas e, com eles, mais diplomas. O *homo certificabilis* se fez extremamente necessário.

3.5. Certificações – a formação legitimada

Quando uma reportagem anuncia que “a educação está melhorando, em comparação ao que era há algumas décadas” baseando-se no fato de que “nunca houve tantos estudantes matriculados em cursos do 2º grau ou em universidades” (Rep_26, 1994, p. 119), é porque lhe é possível operar a partir da legitimidade de um produto fundamental aos processos de qualificação, quantificação e valoração das aquisições formativas: o certificado.

Resultado por excelência das forças capazes de tornar mensurável aquilo que nos forma, a certificação agencia elementos discursivos aptos a simplificar a lógica formativa em um jogo de aquisições, recompensas e legitimações que parecem funcionar como uma espécie de catalisador das relações formativas, em termos de reconhecimento dos processos de formação, seja pelo outro ou por si mesmo.

Bourdieu¹⁰⁷ é um dos sociólogos que mais atentamente se debruça sobre a questão da certificação¹⁰⁸, e o faz, em grande parte, a partir da análise do capital cultural, que para ele (BOURDIEU, 2007) possui três formas originárias: o estado incorporado, quando os elementos do capital estão incorporados ao organismo; o estado objetivado, quando estão eles sob a forma de bens culturais; e o estado institucionalizado, quando, por meio de elementos sociais, como o uso de certificados, são conferidas novas propriedades ao capital. No interior de sua análise, portanto, compreende os processos certificadores como formas de institucionalização do capital cultural – esse “ter que se tornou ser”, essa “propriedade que se fez corpo”, como dirá ele (BOURDIEU, 2007, p. 74) –, que por meio de elementos sociais diversos confere novas propriedades ao próprio capital a adquirir. Os títulos são, para o autor, elementos da bagagem socialmente herdada, fazendo parte do capital cultural legitimado que,

107 Tomas Tadeu da Silva (1996) lembra que a analítica de Bourdieu (assim como a de Bernstein, em um texto que compara ambas as aproximações sociológicas) se debruça sobre a cadeia estrutura social-educação de uma maneira por ele considerada “não-reducionista”, imprimindo à análise de processos intermediários que medeiam tal relação um momento fundamental de seus estudos. No estudo bourdieuniano, argumenta o autor, tal aproximação é feita, sobretudo, pela tentativa de se compreender “como o exterior é interiorizado, como a estrutura estruturada se torna estrutura estruturante e como esta, por sua vez, contribui para modificar aquela” (p. 14).

108 A aproximação entre as analíticas de Bourdieu e aquelas de matriz foucaultiana – que embasam essa pesquisa – se realiza, sobretudo, segundo Callewaert (2003), na reação contra “o neo-kantismo, a filosofia do espírito e o espiritualismo francês tradicional”. Segundo o autor, com tal empreitada Foucault prossegue em seu caminho filosófico, enquanto as análises bourdieunianas caminham no interior de uma ciência social de natureza empírica. E ainda que as críticas desse autor posicionem ambos os autores em lugares distintos da análise social, separados pela ideia de campo e pela relação com a discursividade (foco da analítica de Foucault), parecem aceitáveis as aproximações entre ambos os estudos também na medida em que suas análises estão pautadas efetivamente nas práticas engendradas por uma época, tendo em vista que o sentido de discurso, em Foucault, traz consigo uma conceituação essencialmente prática.

ao lado do capital econômico e do social, são componentes externos e objetivos que atuam sobre a construção do indivíduo (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Em sua análise, Bourdieu afirma que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais construiriam um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo (NOGUEIRA e NOGUEIRA, *op. cit.*). Seria a partir dessa lógica que a operação certificadora se tornaria, portanto, plausível, na medida em que tais conhecimentos práticos se tornam, ao longo do tempo, passíveis de institucionalização.

O que nasce com os diplomas é um tipo de materialidade que termina por se deslocar do próprio objeto de certificação:

Com o valor do diploma (...), a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. Ela institui o capital cultural pela magia coletiva (BOURDIEU, 2007, p. 77).

Mais do que arauto de alguma mensagem que porta consigo, o certificado traz seus próprios enunciados – ele é capaz de desencarnar o próprio capital incorporado, alçando-o à objetividade por sua “magia performática do poder de instituir” (p. 78). Mas seus efeitos são ainda mais amplos: o diploma estabelece um *continuum* entre mudança subjetiva (em termos de aquisição de capacidades) e ganhos objetivos (em termos financeiros ou de prestígio); cria um efeito tudo-ou-nada, que revaloriza a própria titulação; e permite operações cotidianas de comparabilidade e substituição, fundamentais ao funcionamento da dinâmica de mercado e à retroalimentação do modelo (*idem, ibidem*).

A dinâmica de certificação é, portanto, alimentada a partir de diversas frentes, e isso lhe confere uma legitimidade ímpar no interior do dispositivo formativo. Ao mesmo tempo, por se localizar acima de tudo no campo das mensurações mercadológicas, fortalece

ainda mais o funcionamento e o sentido laboral do campo formativo: “Como é que você tem certeza que um profissional te garante que vai fazer um projeto que racionalize o uso da água de forma eficiente?”, pergunta a especialista em Recursos Humanos. A resposta, então, pode ser bem direta: “precisa de uma certificação” (WQP_GT1).

Com os certificados, o espaço de formação assume *status* de aparelho jurídico que garante competências ao seu portador com uma força atemporal que dissimula, junto ao diplomado, a obsolescência de suas capacidades (BOURDIEU, 2007). É um elemento, portanto, capaz de engendrar subjetividades e fixar identidades, em um correlato, dessa vez em termos qualificadores, da ação subjetivadora de caracterizações estudadas por Foucault, como “o louco” ou “o delinquente”. Ao contrário do modo como estas podem ser posicionados, constantemente, em uma relação de anormalidade frente aos sujeitos aceitáveis que lhe são antagônicos, é o “diplomado” que, hoje, imprime a normalidade do sentido formativo, implicando em desvio todos aqueles que, de uma forma ou de outra, não possam se colocar nessa categoria.

Na intensa dispersão formativa, e em seus diversos elementos discutidos até aqui, alguns dos enunciados associados ao processo de certificação são reafirmados ou atualizados. Ao aprendiz eterno de hoje, à estabilidade identitária em termos curriculares de diplomação se somam sobrequalificações – muitas vezes microscópicas, como aquelas obtidas nas capacitações de curta-duração – que especificam a identidade profissional e, assim, a esfacelam na necessidade de se preparar constantemente. Nesse contexto, até mesmo as legitimações trazidas pelos sistemas avaliativos podem – no mesmo movimento que, paradoxalmente, as legitima – ser relativizadas pela matéria que fala do Provão¹⁰⁹: “Os alunos que tiraram A na prova”, diz a reportagem, “não devem deitar sobre os louros da vitória.

¹⁰⁹ O Provão – ou Exame Nacional de Cursos – foi um exame aplicado aos estudantes do Ensino Superior, nos anos finais da graduação. A prova foi aplicada pelo MEC, entre 1996 e 2003 (cf.: <http://portal.inep.gov.br/enc-provao>).

Quem falou que esse teste indica exatamente aquilo que um engenheiro, administrador ou advogado deve saber para ser um profissional de qualidade?"¹¹⁰ (Rep_29, 1997, p. 91).

Quando a formatividade se espalha no cotidiano dos mais diversos espaços sociais – ao menos a partir da maneira como o dispositivo formativo parece, hoje, se configurar –, a competência jurídica da diplomação vai, de fato, a outros termos. Deixa de funcionar apenas no caráter mais geral de uma titulação – ou conjunto de certificações – que implique na constituição de uma profissionalidade e passa a coordenar, ante a profusão de possibilidades de diplomação, aspectos mais microscópicos da função social ocupada pelo sujeito no mercado; será então necessário, por exemplo, que se faça um curso especializado para se ter “um comportamento regido por uma boa etiqueta” (Rep_63, 2005, p. 119).

Outros elementos se inserem, portanto, no jogo entre diploma e cargo que, na medida em que se evidencia mais ou menos rigorosamente codificado no interior de uma laboralidade, modula o valor da força de trabalho (BOURDIEU e BOLTANSKY, 2007). Em tempos líquidos, por sinal, as associações entre demandas – de mercado e existência – e ofertas certificadas constituem uma inflação de diplomas que opera por meio de uma desvalorização unitária, tornando confuso o valor de um único certificado, e fundamental a sua ampliação quantitativa na definição do bom preparo¹¹¹. Na evolução desse jogo, talvez seja a confusão completa entre diploma e cargo que interesse (*idem, ibidem*): nela se

110 Reportagem que, por sinal, tomaria, anteriormente, a própria certificação docente como critério de análise das instituições de ensino superior de que fala: “Quando se soma a qualificação dos professores e o regime de trabalho, o número de escolas de primeira grandeza cai para apenas 3% do total – uma a cada 32 escolas que fizeram o provão. Mais de um terço das faculdades tem corpo docente despreparado” (Rep_29, 1997, p. 86). A inferência nesse caso, pode então, mais uma vez, ser direta, e bem diferente da que mostra a insuficiência do diploma de graduação. Nesse sentido, o discurso da certificação que ora apontam para a qualificação obtida pelos diplomas podem, em outros momentos, desvalorizá-la. O jogo das certificações opera com descontinuidades em sua cerne, ora tornando a adequação quantificável, ora tornando a avaliação insuficiente.

111 De certa forma, as analíticas de Bourdieu parecem constituir uma relação direta entre a questão da inflação dos diplomas e da valorização da função escolar. Sem deixar de valorizar tal relação, parece igualmente profícua a análise que considere ambos os elementos em suas produtividades paralelas, ao mesmo tempo deslocando do espaço escolar o sentido da formação e mantendo eterna a necessidade de se certificar.

estabelece, de uma vez por todas, a possibilidade de relativização da certificação frente ao contexto de trabalho, fazendo da empresa a maior chancela das qualidades profissionais, e da formação um eterno exercício de observação e resposta a suas demandas. Talvez por isso seja possível que, das “nove regras de sobrevivência” nas empresas elencadas por uma reportagem, seis delas estejam associadas diretamente a ações formativas sobre si mesmo, sejam elas ou não certificáveis:

As empresas valorizam mais quem não se acomoda num único emprego, mas procura aprimoramento contínuo. (...) É preciso ter conhecimento especializado (...) técnico também precisa mudar. É bom que ele tenha noções de vendas, administração, mercado. (...) Informação geral é preciosa (...) O profissional deve melhorar seus conhecimentos por conta própria (...) O conhecimento de inglês está sendo cada vez mais exigido (...) (Rep_31, 1998, p. 72-73).

O dispositivo formativo e suas racionalidades laborais parecem, portanto, estabelecer uma continuidade fundamental que, por um lado, torna aptas à certificação as ações mais cotidianas e, ato contínuo, relega à empresa a possibilidade de chancelar o que de mais valioso engendram os processos certificadores – podendo, inclusive, secundarizá-los ou relevá-los por completo, de acordo com as características do mercado profissional. Nesse movimento, são as análises empresariais que terminam por estabelecer uma qualificação adicional, essa sim capaz de definir de uma vez por todas o espaço laboral do sujeito no contexto em que atua; em uma discussão sobre o “talento” e suas implicações ao profissional, é a partir da leitura empresarial que uma nova categorização, talvez ainda mais valiosa do que aquela estabelecida por meio dos diplomas, pode se formar:

(...) a maior parte dos profissionais não possui apenas um talento, mas grupos deles, num padrão que se repete a ponto de definir claramente cinco perfis psicológicos (...) na ordem de valorização pelo mercado de trabalho: assertivo, empreendedor, analítico, sociável e disciplinado (Rep_55, 2004, p. 92).

Entre construções de novas categorias e leituras específicas sobre diplomações, as relações entre cargos e certificações estabelecem equilíbrios dinâmicos que – seja lá para que

lado penda a balança que indica o valor do certificado – sempre apontam para a necessidade de se continuar em formação. Assim, se o “sistema de ensino” (e com ele toda a estrutura institucional mais ou menos formal que garante a formatividade) “introduz, pouco a pouco, todas as profissões (...) no universo hierarquizado do certificado escolar” (BOURDIEU e BOLTANSKY, 2007, p. 144), é por outro lado pelo engendramento das relações entre capital econômico e social que surgem novas formas, “auxiliares”, de “acumulação de capital cultural” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 22). No interior do dispositivo formativo, isso implica uma vez mais na possibilidade de cotidianização do certificado, de fetichização dos diplomas e de fortalecimento das racionalidades focadas na resposta às demandas de mercado. Tais movimentos podem, por um lado, fragilizar instituições historicamente associadas à preparação do indivíduo diante de sua existência, como a própria escola, com suas clássicas titulações hoje muitas vezes convertidas em processos cada vez mais velozes que coloquem o cidadão, o quanto antes, em prontidão para as demandas do mercado; por outro lado, permitem a difusão de formas bem mais fluidas de aquisição de certificações, que passando pelas diversas formas de *coaching* e programas de formação *in company*, espalham as possibilidades formativas por todos os lugares passíveis de empresariamento, garantindo que até “os traços menos comuns – realmente individuais – do ‘eu’” só tenham seu valor reconhecido “depois de convertidos à moeda atualmente mais comum e portanto mais amplamente usada” (BAUMAN, 2007, p. 29), dentro e bem além do escritório.

3.6. Governar pela tangibilidade

O homem a formar precisa se tornar o mais calculável quanto possível em um tempo no qual dispersões formativas e certificações terminaram por andar juntas. A insegurança essencial que passaria a mover o sujeito em tempos de risco encontrou, portanto,

a possibilidade, no que tange à formação, de uma *tangibilização cotidiana das capacidades* que alçaria o *homo oeconomicus* foucaultiano a sua máxima potência. Gestor permanente de seus espaços, o indivíduo pode ser tomado pelos muitos apelos à agregação e materialização de saberes que caracterizam os discursos do dispositivo formativo e as possibilidades de controle a ele associados. Associada a sua eternidade, a tangibilização dos processos formativos, dos mais amplos aos mais cotidianos, instaura a necessidade de um currículo quantitativo, capaz de tornar mensuráveis os caminhos e as programáticas a seguir. Tornar-se-ão compreensíveis, por exemplo, os inúmeros planos de carreira que, dentro e fora da educação, associarão o crescimento do profissional às horas/aula dos cursos de atualização frequentadas. Tal racionalidade perpetua, consigo, uma matemática de títulos que alia a competência profissional a uma profusão de produções que, menos por sua qualidade do que pela intensidade que são apresentadas, constroem o profissional respeitável. Ela legitimará os congressos das inumeráveis comunicações (todas, evidentemente, com a certificação respectiva), as revistas construídas na profusão dispersa de pequenos artigos e múltiplos autores e todo um vasto movimento que sob a máxima da aprendizagem incessante e identificável pôde se constituir.

É assim no caso do empresário, do funcionário, do pai de família que sai às compras, do jovem que se casa. A microfísica da formatividade instaura mecanismos bastante dispersos de regulação dos indivíduos, fazendo da existência um agregado de projetos de vida para os quais se deve, por meio dos cursos múltiplos – estejam eles revestidos de uma programática institucional ou resumidos nos *drops* das páginas das magazines generalistas –, se preparar constantemente.

Importa, portanto, que o par insegurança-desejo aponte sempre para certas aquisições formativas, e que delas derivem os próximos passos para que se possa ser bem-sucedido. Ocorre que tal sucesso, lido em termos profissionais de preparo, aponta no sentido

de uma laboralidade que termina por se confundir, como visto, com o próprio ato de formar. E mesmo que o “buscar incessantemente” se torne “o fascinante do existir” (Veja, 2004, v.1860, p. 20) para alguns, parece que é a partir de um movimento sobretudo amedrontado que o par formatividade-laboralidade irá se consolidar – medo que, por sinal, só pode ser sanado pela eterna possibilidade de reinício que a sociedade líquida traria consigo (BAUMAN, 2007).

A conversão dos saberes formativos em ideais de desenvolvimento laboral traz consigo formas potentes de se organizar, classificar e avaliar. Torna mensuráveis aquisições subjetivas de diversas ordens, agrupando-as em termos de competência profissional. Ao mesmo tempo, aproxima instituições, leis, discursos especializados, práticas; sob o entendimento de que a formação e o trabalho são correlatos, tais elementos sociais podem funcionar em um agenciamento explicitamente voltado à produção do profissional, de acordo com as demandas efetivas do mercado de trabalho. O sujeito pode ser quase totalmente avaliado em termos de preparo para as formas atuais de trabalho e, conseqüentemente, de sua adequação para as políticas de construção de um determinado tipo de sujeito laboral.

O *curriculum vitae* parece, então, atualizado em uma *vida curricular*. Com ela, algumas importantes operações, hoje características do discurso formação-trabalho, se constituíram. A primeira delas permite a análise da boa formação em termos financeiros de retorno de investimento. Na medida em que a formatividade pode ser convertida em preparo laboral, as reflexões mais cotidianas da existência puderam ser deslocadas para lugares específicos da profissionalização individual. Se a reportagem sugere ao pai que “não se assuste se seu filho escolher trabalhar com coisas exóticas”, será porque “um ecologista em multinacional” – de fato uma estranha ocupação na época da matéria – “ganha mais dinheiro que um médico no INAMPS¹¹²” (Rep_23, 1994, p. 95). São as possibilidades efetivas de ganho monetário quem irão, por vezes, garantir não apenas a escolha individual, mas também

¹¹² Antigo Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social.

os movimentos capazes de mitigar a insegurança cotidiana daqueles que sobre a formatividade do sujeito se debruçam.

O funcionamento dos discursos da formação laboral não se restringe às mensurações de ordem financeira. São, em outros momentos, autorreferentes, fortalecendo por si só a necessidade de continuidade formativa, como no caso da matéria alarmada com a “apatia média” dos estudantes do ensino superior, que “ocorre num momento em que um simples canudo sob o braço já não garante o futuro de ninguém” (Rep_29, 1997, p. 9). Aqui, é a própria oficialização garantida pelo diploma que é posta em cheque frente à formação incessante. Em outros momentos, como já visto, tal certificação é pulverizada ou relativizada no interior das relações empresariais. O mais importante, ao que parece, é garantir que a eternidade formativa continue em voga, fortalecendo a própria noção de formação.

Um terceiro movimento dos discursos que integram formação e trabalho encontra na atenção à realidade contextual do sujeito suas possibilidades. Ao falar da qualidade das instituições universitárias, quantificada a partir dos dados do Provão, uma reportagem argumenta que, em determinada cidade do interior, “o curso de administração é medíocre, mas é uma das raras opções de ensino superior para cidades 80 quilômetros distantes dali”. Nesse caso, demonstraria a matéria, valeria relativizar os resultados obtidos, uma vez que “a maioria de seus alunos não almeja alçar voos acadêmicos”, “não se imagina executivo de uma multinacional” (Rep_29, 1997, p. 92). Por vezes, é em honra de um contexto temporal, e não geográfico, que outras orientações se dão: “fruto de uma educação mais liberal, dada por pais que viram de perto a ascensão dos movimentos estudantis e da contracultura, os jovens de hoje são menos afeitos à noção de hierarquia” (Rep_81, 2009, p. 99), alertará outra matéria. Em outros casos, é acerca de uma contextualização subjetiva que algumas sugestões, como a de “avaliar a adaptação do aluno à escola e ao ritmo de estudo proposto por ela”, nos casos de dificuldade de aprendizagem, “para uma possível mudança” (Rep_62, 2005, p. 91), podem ser

dadas. Mais uma vez, o que deve ser promovida é a possibilidade formativa – com os desdobramentos mercadológicos dela derivados; a tal necessidade, se agregarão outros elementos capazes de garanti-la, ainda que por meio da secundarização de resultados e classificações.

Finalmente, a discursividade que estabelece um contínuo necessário e disperso entre formação e mundo profissional opera por um engajamento institucional focado na garantia da formatividade laboral. Afinal de contas,

especialistas concordam que é papel do ensino fundamental e médio – e não só da universidade – cooperar no processo de formação dos futuros profissionais. Isso implica fornecer a crianças e adolescentes recursos para lidar com a realidade e a competição que um dia virá. Então, a dúvida que permanece é: nossas escolas de fato cumprem essa tarefa (Rep_79, 2009, p. 8)?

Essa dúvida, progredindo para além dos espaços escolares, instaura responsabilidades múltiplas, que permeiam espaços sociais bem distintos, hoje funcionando em um aglomerado de institucionalidades preparatórias que encontram no mercado de trabalho seu anseio comum. As demandas das empresas são, agora, sonhos socialmente compartilhados¹¹³. Isso garante, às organizações, a possibilidade de investimentos discursivos na vida do sujeito, a partir das demandas de um mundo profissional. Há que se pensar em formações que tenham bons resultados em aquisição de empregos, mas também será possível a necessidade de condução da vida do cidadão para que as necessidades profissionais da sociedade sejam supridas. Constitui-se, portanto, uma necessidade de se “fazer-querer” na base de alguns processos formativos. Como explica outro profissional da área de Recursos Humanos:

Ninguém quer ir para a Construção Civil (...). Eu acho que essa questão de trabalhar onde estão as oportunidades, as grandes empresas que poderão

¹¹³ Essa discussão é um dos principais motes do capítulo IV. Por ora, cumpre posicionar tal elemento de engajamento como racionalidade que fortalece o sentido da própria formação para a laboralidade.

absorver tem que ser feita, tem que fazer esse link. O próprio setor deve trabalhar a imagem dos seus funcionários (WQP_GT3).

Conversão em termos financeiros, instauração de conceitos autorreferentes, construção de especificidades formativas e agenciamentos institucionais parecem, portanto, ser alguns dos elementos a partir dos quais as possibilidades de se governar as subjetividades dos formandos podem emergir. É curioso observar, portanto, que os discursos de eternidade que mantêm o valor do ato formativo funcionam no que tange a suas relações com a laboralidade, a partir de contingências financeiras, conceituais, contextuais e institucionais. É acima de tudo por exercícios de delimitação – dos saberes a adquirir, das peculiaridades a observar ou dos parceiros a estabelecer – que a dispersividade da formação para a laboralidade é possível.

A partir do senso laboral que se imprime à formação, e de diversas outras operações no interior do dispositivo, funciona uma tríade capacidade-comunicação-poder (PORTOCARRERO, 2011), materializada na possibilidade de mensuração e regulação das aquisições formativas, por meio daquilo que elas informam ao sujeito e pelas relações que permitem investimentos diversos, em termos de governo, a partir de tais informações.

O movimento pautado na mensurabilidade de saberes e na competência individual opera, sobretudo, por um mecanismo de individualização, integrando corpos e ações institucionais. Tal transversalização parece particularmente valiosa se considerarmos análises como a de Hardt (2000), que, a partir das reflexões deleuzianas acerca da Sociedade de Controle, enxerga, no desmoronamento das instituições, não um desaparecimento das lógicas disciplinares, mas seu espraiamento e fluidez. O movimento que faz escapar as racionalidades do dispositivo formativo a espaços que estão além da escola e da empresa parece aí, e no próprio texto deleuziano (DELEUZE, 1992), anunciado. Na medida em que tal espalhamento de fato se efetiva, no caso da formação, a distinção entre o interior ou o exterior dos

ambientes a ela dedicados acaba por perder parte de seu sentido, diante dos elementos discursivos já dispersos e não redutíveis a espaços, que remetem à individualidade de maneira muito semelhante àqueles associados aos terrenos formativos formalmente constituídos. Nesse sentido, as possibilidades de governo, outrora associadas aos lugares específicos de preparo do sujeito, igualmente se dispersam, encontrando também na cotidianidade das relações suas possibilidades de investimento.

Os elementos comuns às individualidades (com seus processos cotidianos) e às políticas institucionais no âmbito do dispositivo formativo funcionam a partir de algumas bases, capazes de, ao mesmo tempo, fazer funcionar as práticas que movem as instituições e aquelas que colocam o indivíduo em ações sobre si mesmo e sobre o outro. A primeira delas é de natureza reflexiva, na medida em que o próprio sentido do “formar-se” aponta, em suas atuais configurações, para a capacidade de se avaliar a partir de critérios ideais que, portanto, não são trazidos pelo próprio indivíduo. A este caberia a autoinspeção, o automonitoramento, a confissão (ROSE, 1998); a capacidade, enfim, de procurar um certo redimensionamento de si, das práticas e valores pessoais, com base nas análises da profusa *expertise* que dele, e de sua formatividade, se aproximam¹¹⁴. Não sem razão, por exemplo, os resultados das estratégias de formação docente culminariam, segundo Labaree (*apud* NÓVOA, 2009), na ampliação do prestígio dos especialistas – formadores, pesquisadores em educação – muito mais do que dos próprios professores.

É na possibilidade de olhar constante sobre si mesmo, a partir de um referencial normativo frente ao contexto de sua atuação ou existência, que as práticas formativas investem uma parte significativa de seus enunciados e mecanismos. Em uma sociedade concorrencial e sob lógicas de aquisição permanente, “o sucesso dos indivíduos dependerá,

¹¹⁴ Maiores discussões sobre o funcionamento desses discursos especializados em torno da formação serão feitos no capítulo IV.

em grande parte, de sua maior capacidade de se autogovernar” (VEIGA-NETO, 2003, p. 120), e as possibilidades de mensuração e quantificação da formação permitem ao sujeito que estabeleça sobre si mesmo referenciais de comparação e classificação de sua própria trajetória.

Surge, então, a figura do cidadão-trabalhador em autoaperfeiçoamento, jamais satisfeito com seu lugar social. Hoje, tão insuportável quanto o fim da formação, é o risco associado a ela de não conseguir se preparar para o futuro – um hiper-risco, pois, cujo resultado, muito frequentemente, é o da instauração de um pânico que remete, sempre, à ampliação do controle sobre si (PASSETTI, 2004). Tornam-se possíveis, pois, célebres perguntas-treinamentos: “Onde você estará daqui a 10 anos?”, “Você já pensou em quais são os objetivos da sua vida?”. Associadas a essa inquietação com o futuro, constitui-se a necessidade de se viver e atuar de certa maneira aos 20, 30 ou 60 anos – o que, no âmbito profissional, está sempre associado a uma ação constante de atualização. Dedicar-se a ser um melhor professor no futuro – assim como um bom pai, um bom advogado ou um empreendedor bem sucedido – não aponta prioritariamente para a elaboração de uma experimentação própria, mas para a capacidade de se tomar certos referenciais de desenvolvimento individual, buscando-os ao longo da vida; “quase não temos escolha”, como nos diria Bauman (2007, p. 27), “senão buscar um indício de como se aprofundar cada vez mais no ‘interior’ de nós mesmos”...

A segunda base de integração entre institucionalidades e “interioridades” formativas parece ser a definição programática. Como visto nas diversas legislações que instituem e regulam políticas de formação docente, ou no modo sistemático como uma série de saberes formativos dispersos é organizada nos *drops* apresentados ao cidadão comum, são diversos os momentos onde sequências formativas são instituídas como forma de tangibilização das aquisições a serem feitas no âmbito da formatividade individual.

Veiga-Neto (2002) realiza uma análise do valor do currículo para a escola da qual podem ser apreendidos alguns elementos que justificam o estabelecimento de uma programática que ultrapasse os espaços formais de formação. Para o autor, o currículo é capaz de engendrar “rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola”; no caso do dispositivo formativo, observado a partir de suas dispersões, essa rítmica escapa da escola, e encontra nos mais microscópicos espaços de existência individual suas possibilidades de investimento sobre o cotidiano dos processos de formação.

Assim como ocorre com o currículo, as racionalidades programáticas instauram fronteiras com o diferente – tornando-o, planejadamente, um problema ou um perigo; e estabelecem formas homogeneizadas de se compreender o mundo (*idem, ibidem*), já que é por elas que, sistematicamente, são apresentadas as aquisições formativas necessárias às individualidades. O caso da elaboração dos cursos do SENAC é, aqui, mais uma vez interessante para a materialização do valor desse tipo de investimento em sistematizações e programas. A construção dos já citados itinerários formativos apresenta etapas que passam pela observação do mercado de trabalho e suas demandas; organização da área em competências e sua classificação em níveis; montagem de itinerários específicos para cada área de atuação; e elaboração dos planos de curso. A partir daí, tem-se um conjunto de unidades modulares que permitem a classificação do profissional em termos de um perfil de saída (como agente de viagem ou operador de turismo, no caso da cadeia de Turismo e Hospitalidade) ou de um conjunto de competências adquiridas de maneira sistemática (como “logística e distribuição”, no caso de cursos na área de Comércio) (SENAC, 2005).

Ao lado de programas e reflexões, os mecanismos de aprovação e universalização também funcionam como operadores que integram individualidades e instituições. Seu objeto de legitimação é menos o saber do que sua aquisição. Em muitos casos, suas dinâmicas

envolvem operações diretas sobre o sujeito, como nas certificações individuais que se tornam valores em si mesmos, a partir de seu poder de chancela que garante a competência “em todos os mercados” – algo particularmente fundamental em tempos nos quais a própria empresa se torna uma instituição, por excelência, certificadora; ou nos muitos instrumentos de exame que povoam as estratégias formativas, que muitas vezes se convertem, eles próprios, em titulação, posicionando o indivíduo aprovado em um *status* diferenciado, a partir do binário sucesso-insucesso. O lugar da avaliação é especialmente produtivo, de tal forma que mesmo um texto signatário das estratégias avaliativas, focado em modelos de gestão escolar (SOUZA, 2007, p. 65), não deixaria de alertar que “(...) de alguma forma a avaliação também educa, ou orienta as ações dos sujeitos, dando-lhes um determinado sentido.” No mais, com a formalização das avaliações globais em torno das questões formativas, duas lógicas complementares assumem lugar de premissas operacionais para além do espaço escolar: a de que se pode, com um instrumento unificado (seja na forma de uma prova formal ou de um formulário específico do departamento), realizar uma análise de um agrupamento abrangente de saberes do sujeito ou de pessoas de uma instituição; e a de que, a partir de um comparativo com um conjunto numérico de aquisições formativas, é possível se delinear o lugar do sujeito em níveis de competência profissional.

É de uma forma indiretamente ligada ao sujeito que se forma, por meio das chancelas aos programas de formação, que uma série de outros mecanismos de aprovação mostra sua produtividade. O desejo avaliativo parece construir uma “desconfiança em espiral” (AMOS, 2010, p. 34), típica de um olhar sobre a produtividade formativa, que se evidencia em estratégias de monitoramento, avaliações sistêmicas e relatórios intermináveis. A instituição de tais mecanismos de acompanhamento – integrada muitas vezes, como já visto, a mecanismos de financiamento e legitimação curricular – é feita em vários planos, que podem incluir, por exemplo, a constituição e obrigatoriedade do uso de sistemas específicos (como a

obrigatoriedade de uso do e-Proinfo¹¹⁵, no caso das pós-graduações em Tecnologias na Educação¹¹⁶), a constituição de instrumentos especiais de análise (como o “Relatório de Frequência dos Bolsistas”, o “Relatório de Frequência dos Alfabetizandos” e o “teste cognitivo inicial e final”, obrigatórios para a transferência de recursos do Programa Brasil Alfabetizado¹¹⁷) ou mesmo a constituição de novos índices avaliativos (como o “Índice de Vulnerabilidade Educacional nos Assentos da Reforma Agrária”, que possui, como um de seus três componentes, o “grau de formação de professores”¹¹⁸).

Descritos em sua proficiência, o indivíduo a formar ou as propostas que a eles se dedicam podem ser reconhecidos dentro de uma curva que permite compará-los ao ideal sempre complexo que se estabelece nos ideais de formação ou, ainda, a outras estratégias ou individualidades. Como forma de reconhecimento individual estará sempre presente a valorização do “mérito do trabalhador”, nesse caso da educação, mas não somente, “representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional¹¹⁹”.

A quarta base de integração entre as instituições e os indivíduos em formação é o desenvolvimento aceitável do adulto. Em parte, seu funcionamento, como ocorre desde o nascimento da escola moderna, se dá a partir da criança e pela invenção da própria noção de infância (NARODOVSKY, 2001), em um investimento focado no devir; César e Duarte (2009), por exemplo, discutindo os efeitos da constituição de 1934, concluem que é sob uma

¹¹⁵ Ambiente de aprendizagem do Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

¹¹⁶ Resolução FNDE 45/2005.

¹¹⁷ Resolução FNDE 45/2007.

¹¹⁸ Portaria FNDE 40/2005.

¹¹⁹ Decreto 6094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

aliança entre “Estado, pedagogia e medicina” que irá se fundar um projeto educacional capaz de tomar “a infância como objeto de suas práticas de conformação de uma população adulta viável” (p. 125).

Ressoam e operam de maneira cada vez mais abrangente no interior do dispositivo de formação os investimentos diretos sobre a vida adulta e sua formatividade. A atenção formativa encontra no homem produtivo um foco privilegiado de elaboração de suas racionalidades. Formação permanente, programas empresariais, certificação técnica, validação de saberes. Há uma profusa construção de práticas que se agenciam em um dispositivo que encontra sua possibilidade, antes de tudo, no olhar sobre o sujeito minimamente formado. Daí, talvez, o enfraquecimento dos enunciados que tem na formação estritamente moral sua maior possibilidade de produção; as bases morais dos discursos comparecem hoje, na maioria dos casos, dissolvidas em documentos que sempre as convertem em alguma modalidade prática de ação, em termos normalmente laborais. É assim, por exemplo, no caso dos materiais didáticos de muitas das propostas formativas; é assim, igualmente, em outros dispositivos que encontram na moralização de práticas sua potência, como é o caso das produções discursivas em torno da ação ambientalmente correta.

Evidentemente, não se trata de um abandono da infância no olhar sobre a formação; pelo contrário, são igualmente profusas as elaborações em torno da criança e das estratégias focadas em seu desenvolvimento. Mas até mesmo aqui algumas inclusões no discurso formativo são evidentes. De um lado, é visível uma progressiva atenção a uma lógica que encontra na preparação para o mercado de trabalho desde o início da vida seu maior foco, evidente, por exemplo, na inclusão de disciplinas e discussões de temáticas como matemática financeira na estrutura curricular, ou na ampliação dos programas para adolescentes e jovens que encontram na discussão sobre empreendedorismo sua mais importante referência; de outro lado, a própria formatividade do infante é problematizada enquanto elemento integrante

do processo de formação dos adultos, abrindo espaço para novos produtos e programas que encontram no papel da família seu objeto de formação. É nesse contexto que se estabelece uma enorme multiplicidade de orientações aos pais, muitas delas já discutidas até aqui, que tomam o cuidado com as crianças e jovens como mote para um conjunto maior de elementos discursivos. É o caso da matéria capaz de anunciar que, “com a (invenção da) infância e (d)a adolescência, não nasceram somente os pais responsáveis, mas também os pais assustados e, por consequência, superprotetores” (Rep_82, 2010, p. 109), tecendo a partir daí diversos comentários acerca do que deve ser feito em favor da autonomia dos filhos¹²⁰.

A última das bases de integração entre a formação do indivíduo e as instituições que a elas se dedicam cuja emergência aparece aqui mapeada é a necessidade do sistema produtivo. Há um sentido formativo que precisa necessariamente apontar para a produção de uma vida mais adaptada ao mercado. Não sem razão, os anúncios publicitários que falam do ensino, ao menos desde o início da década de 90, já se permitirão associar o setor privado na educação à verdadeira qualidade educacional: “a iniciativa privada faz um Brasil de melhor qualidade”, dirá uma campanha que narra os benefícios dos investimentos privados no país, por meio dos resultados obtidos pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e SENAC (Publicidade_Veja, 1993, v. 1305, p. 72). Tal legitimação é autorreferente, na medida em que é por bem conhecer as leis do mercado que o próprio mercado se torna efetivo nos processos formativos que promove: “é importante conquistar os empresários para esse esforço (pelo bem da educação), pelo bom motivo de que eles têm uma notável experiência em gastar dinheiro sem desperdiçá-lo” (Rep_12,1991, p. 50).

¹²⁰ No que tange à relação entre família e formação, vale mencionar um deslocamento analítico importante em relação à obra de Bourdieu, citada sobretudo durante a discussão acerca da certificação e suas relações com a formatividade. Para esse autor, “(...) o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências do sistema de produção do que das exigências da reprodução do grupo familiar” (BOURDIEU, 2007, p. 130). Ora, se há um rapto tão vultuoso da questão formativa pela laboralidade, parece que o papel da família acaba se tornando, em grande medida, o de apoiar a inserção no mercado de trabalho, o que inverteria a lógica bourdieuniana. No mais, é também o mercado (e suas redes de formação) que estabelece (inclusive em termos morais) as racionalidades que ditam o que deve ser objeto de formação.

Seguem-se, à compreensão do fundamento mercadológico da sociedade, diagnósticos que trazem já naturalizada a ideia de que o novo, em termos empresariais, faz exigências que, “obviamente”, devem modificar a formação individual. Daí se pode compreender, por exemplo, um movimento fundamental de implicação entre escola e empresa: a educação é sempre para o mercado, e este aponta, continuamente, para o estado formativo da criança e do jovem, em uma mescla formação-trabalho que já não permite que muitos limites sejam evidenciados entre ambos.

“Ensinando a competir com competência”. O slogan de uma universidade parece sintetizar os anseios de preparo do sujeito para um determinado tipo de sociedade, colocando-o sempre diante das demandas do mercado para o qual se prepara. Há nisso implicações mercadológicas diretas – uma vez que os apelos de qualificação e requalificação profissional se tornaram evidentes motes de cursos especializados ou preparatórios para concursos, por exemplo. As relações de governo podem ter também outras direções: os anseios de mercado instituem o lugar diferenciado da empresa e de seus gestores, como mandatários maiores do processo formativo – “quem tem que pensar que (o empregado) faz a diferença é o empregador” (...) para ele achar que vale a pena, tem que ter retorno” (WQP_GT3), dirá o funcionário da área de seleção de pessoal; e, autorreferentes como a própria noção de formação, retroalimentam o desejo de se preparar para responder às demandas empresariais, algo notável quando uma pesquisa de grande envergadura encontra na “formação profissional e emprego” o maior sonho do jovem brasileiro (BOX 1824, 2011).

As bases reflexivas, programáticas, avaliativas, andragógicas e mercadológicas que sustentam a continuidade entre processos institucionais e preocupações individuais com a formação seriam inviáveis não fossem as diversas práticas que tangibilizam, em vários níveis, aquilo que deve ser tido como objeto de formação. Com a ascensão do *homo oeconomicus* foucaultiano e suas configurações contemporâneas, tal mensurabilidade passa a funcionar a

partir de uma natureza “econômico-empresarial” que se agrega a uma normatividade “médico-psi” (COSTA, 2009, p. 180). Com essa ampliação das racionalidades voltadas ao empresariamento da existência, orientações profissionais podem passar a funcionar em espaços sociais bem diversos:

Espera-se de um profissional que aja como se fosse o dono de um pequeno negócio, que é a área que lhe cabe dentro da empresa. Em seu nicho, ele deve visualizar novas oportunidades, inventar novas maneiras de ganhar dinheiro, além de eventualmente propor ideias em outras áreas (Rep_55, 2004, p. 93).

O funcionário da empresa se torna gestor de sua área; o estudante passa a gerir seus estudos; os pais, a gerenciar sua família e seu relacionamento. Na base de tais construções, um neoliberalismo que, desde seu aparecimento, convoca o ser humano a abandonar o lugar de “parceiro intangível do *laissez-faire*”, em honra de uma existência correlativa a “uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio” (FOUCAULT, 2008c, p. 369). Homem que age, o cidadão contemporâneo estará sempre atento à lógica laboral que rege sua existência; mas será em favor do que é correto, de uma vida plena e de uma existência melhorada que irá fazê-lo, de acordo com tantos outros mitos capazes de povoar seu cotidiano.

4. O ACONSELHÁVEL E O REFORMÁVEL: MITOS DE UMA VIDA FORMATIVA A COMPARTILHAR

Discursos de exterioridade. O risco social na formação. A mudança social sempre necessária. As muitas vozes-guia da formação. Autorreferência e cientificidade na constituição da autoridade formativa. A moralidade pelo complexo formativo. A vida como elemento de investimento formativo-laboral. Os discursos de totalidade. Inversões na construção da coletividade contemporânea. O bom parceiro.

“Comparado com o ambiente atual, o passado era mesmo um paraíso” (Rep_26, 1996, p. 118). O diagnóstico, que poderia estar nas introduções de um estudo de impactos ambientais causados pelo homem, ou em meio às análises econômicas do relatório de uma multinacional, surge como um alerta à instabilidade atual das profissões e dos processos formativos a elas vinculados. Se tal semelhança nos enunciados de uma série de dispositivos tornou-se possível, é porque um conjunto de discursos acerca daquilo que de alguma forma é posicionado como “exterioridade” ao homem também pode funcionar, cada vez mais, como elemento de convocação ao olhar sobre a formação. Assim como ocorre com o próprio ato formativo e com a individualidade a formar, o meio no qual está inserido o homem – seja ele constituído pelos elementos *in natura* ou pelas outras individualidades sempre dispostas a orientá-lo – funciona, no interior do dispositivo formativo, como uma terceira base fundamental, transformado em lugar de investimento privilegiado dos discursos da formatividade.

Um dos pontos-chave na constituição de dispositivos capazes de produzir uma exterioridade específica, com certo grau de padronização em relação ao sujeito, é a invenção de um sentido natural que de certo modo orienta necessidades elaboradas no interior da própria discursividade. Em sua discussão sobre o funcionamento do liberalismo, Foucault

encontra tal elemento na base das regulações mercadológicas que povoaram as teorias dos fisiocratas a partir do século XVIII (2008c), procurando mostrar que as políticas de Estado a partir daí seriam associadas a um certo tipo de “naturalismo” que se confunde com o próprio liberalismo, na medida em que uma “espontaneidade” e uma “mecânica interna” (p. 84) ao capitalismo passariam, a partir de então, a reger os processos econômicos. “Com o pensamento dos economistas”, diz ele, “vai reaparecer a naturalidade, ou antes, uma outra naturalidade. É a naturalidade desses mecanismos que fazem que, quando os preços sobem, se se deixar que subam, eles vão se deter sozinhos” (p. 469).

A naturalidade que Foucault atribui ao liberalismo é a da “sociedade”, “como campo específico de naturalidade própria do homem: é isso que vai fazer surgir como vis-à-vis do Estado o que se chamará de sociedade civil” (p. 470). Desse afã naturalizador nasceriam, portanto, as bases de uma diversidade de elementos discursivos que encontrariam no mercado seus pontos de interseção. Neles surgiria, sempre, certa natureza (social) a ser preservada, seja ela evidenciada nos termos dos programas voltados ao equilíbrio econômico do país ou no preparo à laboralidade inerente do homem, a ser por ele alcançada mediante seus esforços. De qualquer modo, a manutenção ou alcance de tal situação natural está comumente associada a uma árdua empreitada a realizar, a partir da qual se fortalecem os enunciados que encontram no risco de não atingi-la sua maior justificativa.

Assim como acontece nos investimentos mais individualizantes, a questão do risco surge, no que tange aos discursos ancorados na “exterioridade”, como um elemento basal, a partir do qual outros tipos de insegurança serão, agora no interior das coletivizações, possíveis. No caso da formação, tais perigos coletivos funcionam em diferentes camadas de análise, que partindo das mais amplas categorias sociais e chegando à alteridade individualizada, encontram sempre no lugar em intensas transformações e na adaptabilidade a ele a possibilidade de construção de novas orientações aos sujeitos. Tais mudanças,

localizadas em âmbito histórico, econômico, social ou cultural, constituem-se em ambientes de inquietação que conduzem a necessárias ações de revisão e reforma do mundo e de si mesmo. Sob tais racionalidades, o preâmbulo de um importante documento da UNESCO (1998), por exemplo, não poderia apresentar um mundo mais desafiador:

(...) o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (p. 1).

Essa realidade se reflete no olhar sobre o País – “o ensino do Brasil é péssimo, está formando alunos despreparados para o mundo atual, competitivo, mutante e globalizado” (Rep_75, 2008, p. 74) –, e que é a mesma que move o diagnóstico realizado por uma reportagem que, dessa vez, se dirige à família dos estudantes brasileiros:

Os pais não fazem o papel deles. De um modo geral, (...) os pais brasileiros de todas as classes não se envolvem como deveriam na vida escolar dos filhos. Os mais pobres dão graças aos céus pelo fato de a escola fornecer merenda, segurança e livros didáticos gratuitos. Os pais de classe média se animam com as quadras esportivas, a limpeza e a manifesta tolerância dos filhos quanto às exigências acadêmicas muitas vezes calibradas justamente para não forçar o ritmo dos menos capazes (Rep_75, 2008, p. 72).

A partir de imagens complexas como essas, que de alguma forma imprimem à contemporaneidade certo número de desqualificações¹²¹, são elaborados discursos de correção; deles deriva, no âmbito da formação e de suas já mencionadas relações com a laboralidade, a construção de enunciados focados em mudanças necessárias, que imprimem às transformações buscadas no interior da formatividade um sentido de urgência constante e de

¹²¹ Como se pode ver em algumas discussões realizadas neste trabalho, tal caracterização do presente a partir da valoração negativa de seus elementos pode conviver, no interior das sempre produtivas descontinuidades do dispositivo da formação, com a construção de uma novidade necessária por si mesma; este século é ora o tempo dos problemas insustentáveis, ora o das melhorias antes impensáveis, com operadores discursivos funcionando em um ou noutro sentido, a depender do debate formativo em questão.

radicalidade. As intensas mutações são, ao mesmo tempo, preocupantes e louváveis, e é nessa dupla adjetivação que elas se potencializam como modos de fazer atentar para o viés formativo e laboral da existência: “A economia que se constrói sobre as ruínas tem muitos lugares, mas eles estão reservados a quem possuir energia e disciplina para seguir as constantes mudanças de rumo” (Rep_20, 1993, p. 90); afinal de contas é “a diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 2007, p. 3) que estarão na base da exigência por uma redefinição contínua do alcance da formação, diante de uma realidade tão mutável. Daí, então, pode derivar o diagnóstico fundamental do mundo-desafio a vivenciar: “As novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, durante toda a vida do indivíduo, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades” (UNESCO, 1999, p. 21). O fundamental dos discursos de crise é que sejam capazes de fortalecer o sentido de eternidade da formação.

Há uma valoração sempre positiva inerente à mudança social, e por isso, como diz outro documento da UNESCO (UNESCO/CONSED, 2001), uma “educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem” será aquela que se destina “a captar os talentos e o potencial” das pessoas para que possam “melhorar suas vidas e transformar sua sociedade” (p. 8). Com a necessidade sempre presente da transformação, nasce também a possibilidade de se alterar continuamente a base dos saberes mais elementares à formação; assim, reformulam-se currículos, matrizes de competências, quadros de expectativas de aprendizagem; a novidade necessária permite que se fale em novas formas de conceber a aprendizagem, a inclusão, a educação indígena – e, com elas, permite que surjam novos materiais, apostilas, programas, referenciais. A formação é eterna, também, porque desejavelmente instável quanto a sua forma, conteúdo, metodologia ou estrutura, e a potência das necessidades de mudança está, justamente, na legitimação e justificação de tal instabilidade.

A urgência da mudança, nos discursos de formação, está nos alertas de que “as companhias só contratam gente que esteja em constante evolução” (Rep_26, 1996, p. 117), ou no lembrete de que a outrora valorizada “estabilidade e experiência” do profissional que passava “anos de trabalho numa mesma função” deixou de ser um “bom sinal” para ser considerada “como acomodação, um defeito” (p. 118). Ela alcançara, igualmente, os ditames das reformas que, amparadas na realidade social complexa provocada pelos efeitos do Plano Collor, puderam orientar na década de 90 as próprias empresas, em um sentido também formativo, como na fala do colunista na época: “Acredito que este é o melhor momento para as empresas se prepararem para o novo perfil do mercado. As máquinas estão paradas, e não faltam estoques. Em vez de demitir seus funcionários, as empresas devem começar a prepará-los para a nova realidade” (Rep_5, 1990, p. 86).

As transformações a serem feitas são comumente apresentadas a partir de um antagonismo que imprime às transformações desejadas um sentido oposto ao das situações avaliadas, como no caso da análise apta a afirmar que “nos últimos quinze anos as empresas mudaram tão radicalmente que os especialistas em administração se referem a esse período como anos revolucionários” (Rep_23, 1994, p. 88). Mais uma vez, tais modificações radicais apontam para mudanças pessoais, solicitadas em matérias que não deixam de pontuar o alarmante contexto profissional:

Para o cidadão, o mergulho (provocado pelas mudanças nas empresas) foi assustador. Se ele já não perdeu o emprego para um código de barras, está ameaçado por exigências desconhecidas. Querem que fale inglês fluente, pois o manual, o cliente ou o fornecedor são estrangeiros. Esperam – ou, melhor, exigem – que saiba lidar com computador, seja criativo, flexível, inquieto. Isso quando não perguntam ao candidato a uma vaga se ele, por acaso, teve a interessante experiência de viver alguns anos no exterior (Rep_31, 1998, p. 68).

Tão eterna quanto a necessidade de formação é, portanto, a necessidade de transformação – eternidade de preparo e de crise andam, então, juntas. Diante de urgências radicais, as dinâmicas discursivas que caracterizam as transformações fortalecem mais uma

vez a necessidade do ato formativo. Bem além das empresas, as mudanças podem se legitimar em espaços sociais variados, como narra a reportagem acerca da educação dos alunos de um seminário religioso, no qual “o latim e o grego foram substituídos por noções de sociologia e experiência em trabalhos comunitários”, diante do fato de que “a igreja”, nas palavras de um padre, teria percebido “uma crise no seu sistema de formação e, aos poucos, foi-se adaptando à nova realidade” (Rep_28, 1997, p. 54).

Qualquer que seja a natureza dos ambientes sociais, importa que sobre eles se constituam elementos discursivos capazes de apontar, fundamentalmente, para a necessidade de mudanças; e que se tenha, segundo Passetti (1999, p. 60), “convicção de que tudo está em reforma, nada concluído, numa situação de crise das instituições”. Associada à formatividade, essa característica atual dos discursos gera uma importante relação entre o caráter de reconstrução e o preparo individual, a ponto de possibilitar o interessante diagnóstico do especialista: “Uma crise, uma crise profunda. Só isso salva nossa educação.” (Rep_75, 2008, p. 74).

Em muitos casos, os contextos de crise constituem uma relação tão estrita entre transformação e contemporaneidade que uma se torna, então, elemento de explicação e justificativa da outra. É tendo isso em vista que um dos objetivos do Ministério da Educação ao instituir a Comissão Nacional de Formação de Professores será simplesmente o de alcançar “metas de qualidade que atendam às demandas da sociedade contemporânea”¹²²; por tal relação estrita entre as mudanças e os dias atuais, se torna também suficiente o parecer favorável à criação dos Institutos Superiores de Educação, pelo único fato de se pretender, com ela, “uma mudança radical em tudo o que vínhamos fazendo até agora em relação à

¹²² Portaria Ministerial 1486/1999.

formação de professores”¹²³. Continua em tempos pós-modernos, a reforma é também autoexplicativa.

Com a fundação da exterioridade que incita à mudança, os discursos do dispositivo formativo habilitam enunciados que, postos em funcionamento de maneiras distintas daquelas encontradas na atenção à individualidade e à natureza da ação formativa, possibilitam novas formas de dispersão de suas racionalidades. Dessa vez, os elementos dessa discursividade, operando a partir da construção de parcerias ou da ação coletiva pelo bem social, agregarão saberes capazes de associar à continuidade entre formação e laboralidade um terceiro elemento, que encontra na vida responsável uma de suas principais figuras.

4.1. Norteamentos – a formação pelos guias

Diante do panorama de crise instaurado *a priori* em grande parte dos enunciados dos discursos de formação, constroem-se situações que, comumente, apontam para possibilidades e necessidades de parceria em honra da melhor formatividade. Uma parte importante desses discursos de colaboração está pautada na fundação de *expertises* que, formadas por indivíduos a consultar ou obras a considerar nos caminhos formativos, elaboram diferentes formas de, pela valoração positiva da exterioridade, guiar os sujeitos. Rose (2001, p. 46) detecta “uma proliferação” desses *experts* “ao longo dos últimos cem anos”, dando destaque a uma de natureza psi, que está aliada a práticas que “tem sido não apenas capazes de fornecer toda uma variedade de modelos do eu, mas também de fornecer receitas praticáveis para a ação em relação ao governo das pessoas, exercido por diferentes

¹²³ Resolução CP/CNE 01/1999.

profissionais, em diferentes locais.” (p. 46). À formação, como em muito se viu até aqui, eles não faltam.

Os guias da formatividade são tão múltiplos quanto as próprias possibilidades de formação. Tal abundância é, por sinal, típica do “capitalismo leve, amigável com o consumidor” de que fala Bauman (2001, p. 76). Para ele, a coexistência das muitas autoridades se deve, em grande parte, pela improvável exclusividade e manutenção de lideranças em longo prazo que caracterizam a liquidez dos tempos contemporâneos (*idem*). No dispositivo formativo, essa miríade de vozes aptas a orientar comparece na figura dos legisladores, dos propositores das políticas mas, principalmente, no cotidiano dos *drops* formativos e das inúmeras falas e materiais que de algum modo “didatizam” as formas de aproximação dos saberes e de sua valoração em relação à existência.

Se por um lado subsistem e permanecem indispensáveis as autoridades capazes de legislar e basear suas proposições em estratégias densamente coercitivas, há por outro uma profusão de autoridades que “não mais ordenam” no campo da formação, mas que, ao contrário, “se tornam agradáveis a quem escolhe” (BAUMAN, 2001, p. 76). É o tempo dos assessores e dos conselheiros, visíveis nos discursos de uma sociedade facilitadora incapaz de coagir: “meu conselho aos pais é o seguinte: deixe seu filho crescer naturalmente, sem pressioná-lo” (Rep_37, 2000, p. 15), dirá um especialista em uma fala de apoio e participação fundamental ante a profusão de elementos discursivos e diagnósticos que incitam a família a realizar um contínuo diagnóstico sobre a ação das crianças e jovens.

Os enunciados de facilitação que tomam a família como foco são bastante elucidativos quanto às características desejáveis dessa ação de aconselhamento. Em alguns casos, de modo mais direto, ela opera pela simples condução à atuação do especialista, como no caso da reportagem que, ao discutir a ação dos pais frente à invenção de amigos imaginários pelas crianças, orienta-os a não “tentar provar que o amiguinho não existe”;

nesses casos, “o melhor a fazer é procurar a ajuda de um psicólogo”, já que esse profissional “saberá aproveitar o amigo fictício para chegar ao cerne da angústia da criança” (Rep_60, 2005, p. 53). Em outros casos o apoio comparece como a uma disponibilidade de ouvir seguida de um interesse em guiar, como no papel dos pais diante das cenas de violência e sexo na TV, que deve ser simplesmente o de, “despertada a curiosidade infantil”, responder “às dúvidas dos filhos” (Rep_8, 1990, p. 55). Por vezes a ação facilitadora surge por meio da vida exemplar, como o alerta dado por um psicanalista em outra reportagem (Rep_10, 1991, p. 47): “muitos adolescentes viciados se queixam de que os próprios pais consomem drogas”; “aí, fica difícil fazer alguma coisa”. Finalmente, a ação de aconselhamento surge também como preparação do outro para que riscos sejam evitados, como no caso das famílias que, de acordo com suas expectativas formativas, deve orientar o sentido da escolarização dos filhos: “se o objetivo é preparar a criança para viver no exterior, uma escola bilíngue oferecerá o melhor resultado”; “se os pais valorizam a tradição, provavelmente escolherão um colégio religioso” (...) (Rep_66, 2006, p. 124). Seja como for, as intervenções, sempre necessárias dentro e fora da vida familiar, precisam comparecer tomadas por um desejo de cuidado que secundariza o rigor normatizante em honra da orientação reguladora.

Ante as vozes “pouco audíveis” (BAUMAN, 2007, p. 45) e os ídolos efêmeros da contemporaneidade, parece haver, no caso do dispositivo formativo, uma certa gradação. Ela faz surgir a figura do *expert* a partir, sobretudo, de sua certificação e reconhecimento social – ou seja, do fato de ser “bem formado”, ainda que tal categorização surja tão destoante em um momento no qual a plenitude formativa é de uma vez por todas inalcançável. A partir daí, tal gradatividade constrói, nos intervalos entre celebridades e não celebridades, um amálgama de especialistas semianônimos, subconselheiros representantes de novas funções que fazem desaparecer, muitas vezes, seus próprios nomes. São os responsáveis pelo *coaching* dos líderes empresariais, os formadores de formadores dos inúmeros programas de formação

docente ou os professores especialistas que assumem a função mais complexa da fragmentada docência nascida das propostas de Educação a Distância¹²⁴. Com a infinitude formativa, o surgimento da *expertise* poderia até mesmo ser considerado paradoxal, mas não é essa a conclusão para a qual as linhas do dispositivo de formação conduzirão; pelo contrário, na medida em que a formação passa a integrar elementos mais fortemente associados à laboralidade, o sucesso profissional passa a se confundir com o alcance dessa *expertise* capaz de conduzir a ação de outros especialistas. Na fluidez dos tempos de formação, entram em cena essas sobre-especialidades líquidas, incertas quanto à duração de sua intervenção e heterogênea quanto à natureza de sua atuação.

No interior de uma dispersão formativa que pode funcionar também por meio de autoridades profusas e cotidianas, o aparecimento das figuras públicas mais reconhecidas se justifica, em grande parte, pelo seu “uso” enquanto potencial e exemplo de preparo, como no caso da jogadora de futebol que, de origem humilde, conseguiu “aprender sueco sozinha” em um contexto de “incríveis transformações” de vida que lhe permitiriam afirmar: “Eu sinto que o mundo vai me educando (...)” (Rep_86, 2011, p. 102). Há comumente, nesses casos, um modelo formativo a seguir, e a formação, mais uma vez, pode se retroalimentar, dessa vez a partir do próprio sucesso por ela almejado. Nesse tipo de autoridade-por-holofote, vidas são transformadas em *cases* bem sucedidos, na ascensão pública de problemas privados, chamada por Bauman (2011) de “política-vida”.

À autoridade concedida aos “bem sucedidos” se unem alguns outros processos capazes de constituir a fala legítima no interior dos discursos de formação a partir da constituição de sua cientificidade. Quando integrada à ação dos arautos legitimados do fazer

¹²⁴ Sobre essa “nova docência” propiciada pela Educação a Distância e por seus modelos formativos – o que inclui uma grande parte dos programas especiais de formação –, vide as discussões de Bueno (2010) que, inspiradas na sociologia das profissões de autores como Claude Dubar, se inquietam com a “divisão do trabalho e das atividades docentes” (p. 423) característica das atuais modelagens de propostas formativas que normalmente se desenvolvem a partir de plataformas não presenciais ou semipresenciais de estudo e trabalho.

formativo, a legitimidade autorreferente dos discursos científicos (FOUCAULT, 2008d)¹²⁵ termina por ampliar ainda mais a aceitação dos enunciados de formação. Em algumas reportagens, por exemplo, há um modo bastante peculiar de se garantir a legitimidade das orientações formativas apresentadas. Ao tomar como tema a ambição, a revista argumenta que “uma das novidades nessa área é de que, pela primeira vez, há uma série de estudos comprovando uma forte influência genética” em sua manifestação; informa, em seguida que “ao que tudo indica, uma atitude positiva na maneira como se foi educado também faz muita diferença”; donde finalmente deriva a garantia de que “estimular a confiança, mostrar que correr riscos é saudável, ensinar a lidar com derrotas e, sobretudo, expor as crianças a um leque variado de interesses ajuda – e muito – na formação de um indivíduo confiante e determinado” (Rep_64, 2006, p. 55-56).

É por meio da construção do fundo científico de uma questão a ser trabalhada educacionalmente, seguida do diagnóstico de que a habilidade pode ser trabalhada por meio de caminhos orientados, que a necessidade formativa é garantida. É assim no caso da reportagem que elogia e valoriza a educação musical, imprimindo a ela um sentido a seguir: “não há efeito comprovado da música sobre a inteligência. A audição de boa música na infância predispõe o indivíduo a apreciar boa música na idade adulta” (Rep_78, 2009, p. 121). E também em outras matérias, que encontram na autonomia (Rep_24, 1995) ou no talento (Rep_55, 2004) seus focos de discussão.

¹²⁵ Em sua discussão sobre a questão do autor, Foucault destacaria os discursos científicos que, entre os séculos XVII e XVIII, alcançariam um grau de autorreferenciamento legitimado tal que os tornaria independentes de seus autores. Garantidos “por seu pertencimento a um conjunto sistêmico” (FOUCAULT, 2008d, p. 95) – o da própria “ciência” – tal discursividade se tornaria plenamente efetiva em sua legitimidade. Não sem razão, portanto, uma miríade de áreas de conhecimento passariam, ao longo desses últimos séculos, a reivindicar seu estatuto científico, encontrando nele o abrigo necessário para o fortalecimento e aceitação de seus enunciados. Um caso interessante, no âmbito da formação docente, é o da instituição da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena, que em seu escopo tem o objetivo de “valorizar e reconhecer os conhecimentos indígenas como ciências” (Port. SECAD 13/2005).

Algumas reportagens produzem, sobretudo a partir de enunciados de natureza neurocientífica, outras necessidades formativas, evidenciando as origens científicas das autoridades que podem sobre elas se debruçar:

Perguntas de mãe para mãe: o bebê chorão deve ir para o colo para se acalmar ou ficar no berço gritando para não ficar mal-acostumado? Quando ele cresce mais um pouco: qual é a idade de aprender inglês? Judô, balé ou natação? Não seria bom ter aulas de violão? Para responder a essas questões, já é possível contar com a ajuda de conhecimentos científicos, produzidos em laboratórios de neurologia (Rep_25, 1996, p. 84).

Duas importantes premissas derivam dos discursos formativos que passeiam por tais dispositivos midiáticos: a de que é na ciência que respostas às questões de ordem formativa podem ser dadas, e a de que tais respostas devem ser dadas, tanto quanto possível, em termos de solução direta às dificuldades encontradas. É por isso que a mesma reportagem, ao afirmar que “os circuitos cerebrais responsáveis por diferentes funções amadurecem em períodos diferentes da vida” (p. 84), irá apresentar logo em seguida um quadro que relaciona à idade dos indivíduos e suas funções cognitivas, como “sociabilidade”, “vocabulário”, “controle emocional” ou “segunda língua”, que segundo o infográfico se desenvolvem do nascimento até os dois anos; “matemática e lógica” e “música”, entre um e três anos, etc. Se há um amadurecimento em diferentes períodos da vida, deve-se acartilhar a informação para, a partir dela, se derivar os momentos propícios de intervenção.

As estratégias utilizadas pelos manuais consagrados à formação – sejam eles visíveis nas páginas das revistas ou nos documentos oficiais –, por sinal, são variadas: ao lado dos quadros de base científica, surgem igualmente os questionários ou as listas de orientação, que materializam os *drops* formativos em modelos reflexivos a seguir. Em um documento assinado por importantes organismos nacionais ou internacionais vinculados ou não ao Estado¹²⁶, por exemplo, são apresentados “indicadores da qualidade na educação” para

¹²⁶ Assinam o documento como grupo técnico, entre outros: MEC, United Nations Children’s Fund (Unicef), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

“ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola” (AÇÃO EDUCATIVA *et. al.*, 2007, p. 5). Tais indicadores são organizados no que o guia chama de “dimensões” – em um total de sete, entre as quais estão o “Ambiente educativo”, o “Ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita” e a “Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola”.

Para cada uma das dimensões apresentadas nos *Indicadores da Qualidade na Educação* há um texto introdutório, no qual são apresentados elementos descritivos que trazem, consigo, os saberes tidos como essenciais à temática apresentada – ao falar do ambiente educativo, por exemplo, o documento argumenta que nele “o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos” (p. 21). Cada indicador é, então, apresentado, por meio de perguntas de resposta binária (sim/não), cujas respostas negativas indicam dificuldades enfrentadas, como no caso do indicador “respeito ao outro”, analisado pelo leitor a partir das seguintes alternativas:

- 3.1. Os alunos tratam bem os professores e os funcionários da escola?
 - 3.2. Os professores são respeitosos e afetuosos com os alunos?
 - 3.3. Professores, diretores e funcionários se tratam bem e se respeitam?
 - 3.4. As pessoas que trabalham na escola se sentem respeitadas e valorizadas pelos pais?
 - 3.5. Os pais são sempre atendidos com atenção e respeito na escola?
- (AÇÃO EDUCATIVA *et. al.*, 2007, p. 22)

Ao construir textos e perguntas que ensinam o leitor a, a partir de critérios estabelecidos no próprio documento, analisar a escola que escolhe para seu filho, ou a observar a instituição na qual atua, documentos como esse funcionam por meio do direcionamento da reflexão sobre a temática, já discutido em trabalho anterior, com base em uma estratégia específica de formação docente (BOCCHETTI, 2008). O que importa aqui é a

possibilidade de verificar como tal tipo de estratégia, longe de estar circunscrita aos materiais didáticos de um programa especial de formação, funciona em um cotidiano de escolhas que alcança famílias ou indivíduos que, isoladamente, se deparam não apenas com possibilidades de aquisições formativas, mas com instrumentos que lhes ensinam a se posicionar, diariamente, diante delas. É o que acontece, ainda, no teste “descubra seu talento” que ajuda o leitor a saber “qual o seu perfil profissional – assertivo, empreendedor, analítico, sociável ou disciplinado”, por meio da classificação de afirmativas como “no seu dia-a-dia na empresa você se preocupa com a ordem de sua mesa de trabalho” em situações que acontecem, “sempre”, “às vezes” ou “nunca”, seguida de uma matemática que associa o total de alternativas assinaladas a um gabarito que, finalmente, é capaz de apresentar o veredicto (Rep_56, 2004, p. 95).

Como lembraria Gadelha (2009), os guias da pedagogia moderna funcionam sempre a partir de um amálgama de discursos provenientes das ciências humanas e de especializações de disciplinas clínicas, de forma que até mesmo as críticas apresentadas a esse modelo poderão ser feitas dentro do mesmo campo de pensamento. Esse é o caso da reportagem que, ao questionar os modelos educativos por demais focados na preparação dos pais para se relacionar com seus filhos, argumenta:

A popularização da psicologia e o folclore educacional também contribuíram para difundir a ideia (exagerada) de que as crianças sofrem terremotos afetivos ao menor sinal de desatenção dos mais velhos. (...) Todos esses elementos se cruzam para acionar os mecanismos da culpa nos pais (Rep_30, 1997, p. 82).

Em seus discursos legitimados por meio do exemplo, da autorreferência formativa e do caráter científico, autoridades formativas terminam por surgir em meio a uma “função-autor” – as operações possíveis a partir da constituição do parentesco entre textos tomados com certo grau de legitimidade e quem os assina (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 94) – caracterizada, portanto, pela valorização de uma circularidade dos processos formativos sobre si mesmos, pelo destaque ao caso individual e por certo tipo de absorção da cientificidade que

funciona ora como legitimadora, ora como solucionadora das questões formativas. Unidos, esses três elementos constituem arautos da formação que apresentam sua mensagem de uma maneira bem mais cotidiana, seja pela assessoria contínua aos procedimentos empresariais, pela discussão pedagógica dos orientadores de professores ou pela fala da atriz que, durante a novela, traz suas lições de respeito à diversidade. Em todos esses processos, não deixam de surgir novas formas, como lembraria Rose (1998), de incorporar as subjetividades ao governo, para então ser possível a constituição de novas expertises que possam, cuidadosamente, comandá-las.

Indo além dos livros didáticos escolares – esse “marcador que organiza as crianças na ordem moral da escola”, como diz Popkewitz (2001, p. 111) –, as formas heterogêneas de constituição da legitimidade formativa se tornam, em sua pulverização, bem mais adequadas à viabilização de um dispositivo que opera, mais do que nunca, a partir de sua dispersão. Incutem, junto a outras estratégias que encontram na associação do homem com o meio social suas possibilidades de investimento, responsabilidades formativas a atores sociais bem diversificados. Ao fazê-lo constroem, ao lado da já discutida integração entre espaço formativo e relação preparação-trabalho, outra agregação igualmente fundamental, que funciona pela conexão entre o mesmo ambiente formativo e a relação moralidade-vida.

4.2. Humanizações – a formação pela boa existência

Quando um colunista pode, no início dos anos 1990, criticar o afã demissionário das empresas atingidas pela crise em favor do aproveitamento dos trabalhadores para a “manutenção das máquinas” e “os novos planejamentos de produção”, mas também para “a reciclagem profissional de seus funcionários” (Rep_5, 1990, p. 86), é porque o lugar

formativo pode ser alçado, no interior do dispositivo que lhe contingencia, a uma esfera de moralidade que ultrapassa o indivíduo que se forma e se profissionaliza.

Há um modo correto de falar sobre a formação que, em si, parece evidenciar um aspecto essencial da moralidade que se constrói a partir da formatividade. Os apelos às mudanças no uso das terminologias utilizadas para se definir os processos que encontram no preparo do professor seus principais investimentos apontam para um desejo de complexidade inerente, segundo seus defensores, à própria existência. É diante disso que Marin (1995), por exemplo, irá negar o uso de uma série de termos anteriormente utilizados para caracterizar a ação formativa voltada aos professores: a “reciclagem”, por se associar a processos que modificam objetos e materiais incapazes de considerar a complexidade do processo de ensino; o “treinamento”, por se associar à modelagem de comportamentos; o “aperfeiçoamento”, por remeter à possibilidade de conclusão e completude do sujeito; e a “capacitação”, por trazer consigo uma ideia de convencimento e persuasão incompatíveis, para a autora, com o ato formativo. Behrens (2007), por outro lado, irá encontrar no termo “treinamento” uma resposta às necessidades do “modelo fordista de produção”, que “visou preparar profissionais para executar uma determinada tarefa por meio de modelagem” (p. 442), e na ideia de “capacitação” a associação com “o acompanhamento e a qualificação de recursos humanos para repetir tarefas” (p. 443-444). Tais terminologias foram agrupadas pela autora naquilo que chamou “paradigma conservador na formação de professores” (p. 441), em detrimento do que compreendeu ser o “paradigma da complexidade” (p. 445), base, segundo ela, para a correta conceituação da formação.

A desqualificação de certas terminologias tangenciais à ideia de formação parece apontar, assim como uma grande diversidade de outros elementos discutidos até aqui, para

uma chancela que encontra na existência complexa um de seus mais importantes pilares¹²⁷. Ampliada aos espaços extraescolares, será essa complexidade dos dias atuais que construirá o mundo “que exige manual”, (Rep_71, 2008, p. 54). Mas, junto ao objeto complexo e à ação facilitadora¹²⁸, outros tantos elementos qualificarão, em tempos líquidos, os ideais de uma moralidade formativa que é, antes de tudo, compartilhada por todos.

O movimento essencial da moral que se constitui em torno da formatividade, no âmbito do material pesquisado, é o da conversão da formação laboral em via de valorização da própria existência. Ainda que em meio a textos capazes de valorizar de forma diferenciada a vida laboral de outros sentidos da existência – como aquele que solicita às políticas públicas que ajudem os jovens a “se tornarem agentes ativos na modelagem de seu futuro e a desenvolverem”, por outro lado, “habilidades úteis relativas ao trabalho” –, será a partir de racionalidades que provocam outro esmaecimento, desta vez entre laboralidade, formatividade e existência, que a maioria dos documentos irá operar. As prescrições realizadas ao olhar do indivíduo sobre o meio no qual se insere encontram seu fundamento em um sentido de necessária melhoria do modo de vida, via formação, que na maioria das vezes implica em ampliar suas possibilidades em termos profissionais. O sentido laboral e atento às necessidades sociais surge, por exemplo, na campanha publicitária que incita à compra de um título de capitalização cujos resultados financeiros são repassados para projetos ligados à educação básica. No sorriso infantil da imagem ao fundo, a legenda: “Faça um PIC criança.

¹²⁷ Vale salientar que a construção e chancela terminológica traz consigo um efeito de fixidez fundamental ao dispositivo no interior do qual funciona. Afinal de contas, no estabelecimento de um corpo teórico enquanto ciência – e isso não será diferente no caso da formação – parece sempre necessária a diminuição de uma certa inventividade conceitual; os termos utilizados precisam se tornar mais imóveis, passando a significar, sempre, a mesma coisa; nesse sentido, se tornam cada vez menos filosóficos, se por filosofia compreendermos, a partir das reflexões deleuzianas (GALLO, 2008), essa arte de invento e desvio que se localiza na base da produção conceitual. Ao mesmo tempo, na emergência dos saberes associados a um campo discursivo, outras tantas terminologias podem ser recusadas, sendo alinhadas com enunciados tidos como inaceitáveis, como no caso dos termos discutidos. No caso da formação, todos esses movimentos são particularmente importantes para garantir-lhe o sentido necessário de complexidade e novidade aqui discutido.

¹²⁸ Vide seção anterior.

Você ganha um professor, uma advogada, um engenheiro ou uma enfermeira. Sem sorteio”; com tal aquisição, o banco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), seu parceiro, e o cidadão estarão “investindo em um futuro melhor” (Publicidade_Veja_v. 1362, 1994, p. 3). De abrangência coletiva, a incitação é à laboralidade que, em si, torna melhor a existência de todos.

Da relação entre formação e laboralidade, emerge, portanto, um sentido moral que a ela integra o elemento “vida”, constituindo a boa existência a partir da possibilidade de ser preparado para o mundo. Com tal ênfase, a formação em si termina por se tornar uma importante moeda de troca, de tal modo que “uma das formas de atrair (aos jovens da chamada “geração Y”) é informar que se investe no desenvolvimento pessoal deles (...) (WQP_GT1)”, lembrará o recrutador de recursos humanos. É a partir dessa mesma aproximação entre formatividade, trabalho e modos de existir que o sonho da empresa pode ser o de se confundir com o próprio projeto de vida do indivíduo:

A gente não quer que o profissional venha trabalhar na obra, a gente quer que ele venha trabalhar na [empresa]. Então a gente muda todo um projeto de recrutamento, de benefício de salário, de programa de qualidade de vida, então a gente quer que ele trabalhe na [empresa], vestindo a camisa (WQP_GT 4).

Se o contínuo entre formatividade e trabalho fez, em honra deste último, com que desaparecessem os limites entre ambos, o mesmo esmaecimento acontece quando deles se aproximam os discursos associados ao melhor viver, fazendo com que os processos de formação se tornem híbridos que se estabelecem entre a preparação para as funções profissionais e as necessidades morais mais básicas da existência, igualmente colocadas em termos laborais. A fala da especialista em recursos humanos é, então, em honra de uma melhoria laboral que assume de modo global a formação do sujeito:

Outro dia, conversando com uma construtora e ela disse que o nível de faltas e de atrasos desse tipo de profissional é muito grande, então o cara que atrasou, faltou cinco vezes no mês atrapalha a obra, atrasa a obra e é prejuízo. Então você precisa trabalhar o comprometimento, o compromisso,

o horário para chegar, para sair, questões de segurança são fundamentais, além de conteúdos básicos de cidadania, o que é direito dele, dever dele enquanto trabalhador (WQP_GT2).

Os limites entre formação, trabalho e vida cotidiana se desfazem de uma vez por todas, de modo que as competências mais desejáveis no ambiente de trabalho não são mais aquelas associadas à especialização profissional, mas estão ligadas, por exemplo, à “autonomia de tomar decisão, de reflexão” (WQP_GT1). E com elas a participação, a flexibilidade, o desejo de continuar aprendendo. Talvez seja possível, aqui, um tipo de gradação. Em alguns casos, permanece uma diferenciação entre saberes para a vida e para o trabalho, que tão logo quanto possível serão aproximados e correlacionados, como no caso do documento propositor de competências para um exame nacional, capaz de separar as competências da área de estudo daquelas denominadas por ele de “competências do sujeito”, para em seguida coloca-las em uma matriz donde derivarão, do cruzamento entre umas e outras, as habilidades a avaliar; será possível, então, se falar em “habilidades essenciais para a vida”, como o faz um documento oficial para tratar do tipo de aprendizagem que “enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida” (UNESCO/CONSED, 2001, p. 20).

Há operações discursivas ainda mais integradoras, que fazem desaparecer tal diferença em honra de um sentido laboral emprestado aos discursos morais focados na existência individual. Os anseios aqui são comuns à escola, à empresa e aos discursos que orientam a vida cotidiana, colocada em termos de cidadania. Essa nova moralidade só se torna possível a partir do momento em que se constitui um tipo de subordinação das competências de ordem técnica, vinculadas à ação específica do trabalhador de uma determinada área, em relação àquelas gerais, mais abrangentes e de constituição moral. Assim, “a grande inovação no setor da Construção Civil” para um dos especialistas seria a de “trabalhar desenvolvendo a autonomia intelectual” de seus profissionais (WQP_GT3); e, para outro, “aquelas empresas que compreendem a questão do conhecimento na perspectiva da formação para autonomia,

são aquelas que têm um sucesso maior nas políticas de inovação” (WQP_GT2). E ainda que outras falas possam, isoladamente, trazer a ideia contrária – “(...) sendo que a formação técnica fique evidenciada como a mais forte, mas que a formação básica entre para dar um suporte nessa aprendizagem só que sempre aplicada à realidade do trabalho”, dirá um dos participantes do GT –, parece que, no que tange aos saberes hoje legitimados, é a aquisição das competências mais generalistas que termina por funcionar como instrumento regulador da formação ideal a ser alcançada pelo sujeito. É importante, portanto, que os programas propostos estejam

(...) formando em cidadania, em relações interpessoais, em uma série de conteúdos que a gente chamaria de uma formação global desse indivíduo, que permitam a ele elevar sua autoestima e se posicionar melhor como cidadão (WQP_GT3),

uma vez que

O programa de qualificação para esse perfil de público tem que ter, além do conteúdo pedagógico, focar as horas extras para o desenvolvimento de autoestima, no resgate do conceito da cidadania e tem que ter uma gestão que cuide do cara que vai faltar, fazer uma delicadeza na condição humana (WQP_GT3).

A “condição humana” a cuidar não é característica apenas dos cursos voltados aos profissionais. Em uma sociedade que aprendeu a entender que “mais do que fonte de sobrevivência, o trabalho constitui hoje a principal identidade do cidadão” (Rep_42, 2001, p. 106), a superposição entre laboralidades e discursos morais com foco na boa existência seria inevitável, e a tríade formação-vida-trabalho se tornaria de tal forma produtiva que até mesmo a “origem do fosso aparente que ainda parece separar homens e mulheres adultas na vida corporativa” poderia também ser “resultado das desvantagens acumuladas pelas mulheres desde o nascimento” (Rep_49, 2003, p. 73).

A partir da valoração da vida pelo viés da laboralidade, a moralidade formativa constitui outros elementos discursivos que hoje lhe são caros. Em primeiro lugar, instaura a

boa formação – e, com ela, a boa existência – a partir da atualidade e da natureza racional do conhecimento. O sujeito a formar está sempre imerso em um conjunto de investimentos discursivos que procuram reposicioná-lo no interior da natureza de seu próprio papel social, construindo uma referência sempre atualizada que torna inferiores as produções a ela anteriores, como evidenciariam Dussel e Caruso (2003) no que tange aos saberes escolares. Indiferente da verdade que tais discursos propagam e em que momento histórico se estabeleceram, no movimento formativo que os legitima há que se posicionar o saber “atualizado” como comparativamente melhor, em vista de saberes anteriores, designados através de um adjetivo que assume, hoje, um sentido quase insuportavelmente negativo: o “tradicional”.

Tudo o que pode se assemelhar a uma metodologia formativa “tradicional” se torna, de fato, inaceitável. Observe-se, por exemplo, os elementos da crítica realizada por uma reportagem ao então Secretário do Itamaraty, que resolveu dar aulas aos diplomatas em casa:

Não tem essa de pedagogia moderna com o professor Samuel. Tudo o que ele não quer é estimular o espírito crítico entre os alunos. Em outras palavras, aluno bom é aluno que reza integralmente pelo seu catecismo antiamericano e esquerdista. Dá para imaginar o quanto esse tipo de sabatina pode ser constrangedor (Rep_57, 2004, p. 54).

Na matéria que nada teria de relação com os espaços escolares, o discurso que incute um sentido de retrocesso aos processos educacionais que não estimulam o espírito crítico dos estudantes – tão em voga nos discursos formativos das últimas duas décadas – funciona como principal elemento de desqualificação. É a linha histórica, portanto, que de largada permite que se constitua a menoridade das aquisições formativas: “um ensino sobrecarregado com ideias velhas e distantes não é apenas inútil, é nocivo!”, alertará a reportagem que, partindo do entendimento de que o único assunto a ser tratado pela educação é a própria vida, argumenta que “só devemos voltar ao passado se for para iluminar questões presentes”; afinal de contas, concluirá o colunista, “se o aprendido não permite lidar melhor

com o aqui e agora, por que perder tempo, se há tantos assuntos palpitantes?” (Rep_84, 2010, p. 27).

Ao lado da novidade, é em termos cognitivos que a boa formatividade se constitui. Assim, se as questões de natureza política podem ser desqualificadas como objeto dos processos formativos por uma reportagem, é porque elas retiram “da escola aquilo que deveria, afinal, ser seu atributo número 1: ensinar a pensar” (Rep_76, 2008, p. 82); da mesma forma, é pelo “baixo preparo intelectual” que os professores brasileiros parecem não ter “condições de oferecer ao aluno a exposição complexa e multifacetada que as questões inerentes à formação da cidadania exigem” (p. 87).

A moral formativa nascida da relação entre vida e trabalho imprime à existência um sentido de perseguição de objetivos e engajamento social. Na escola, desde a sala de aula da educação infantil se aprende a pensar a educação sob uma perspectiva moral (LARROSA, 1994), associando-se a ela algumas verdades acerca do sujeito ideal que devem ser buscadas por ele ao longo da vida. Tal elaboração da moralidade parece produzir certos universais que, em meio à natureza laboral das questões formativas, se consolidam naquilo que a modernidade chamou de “projetos de vida”, “uma das mercadorias em falta para a maioria das crianças brasileiras”, dirá uma reportagem que valida o funcionamento de instituições que ensinam os jovens a preparar sua vida, em termos futuros de carreira (Rep_35, 1999, p. 121).

A preparação da vida inclui um engajamento social necessário. Há uma responsabilidade com a sociedade que, travestida em cuidados ambientais, permeada pela atenção aos desfavorecidos em termos econômicos ou focada na transformação da realidade nacional, é inerente às formas adequadas de existir e atuar no mundo. É pela situação do país que, por sinal, a própria formação pode ser muitas vezes justificada:

O Brasil está, na verdade, perigosamente próximo de repetir a trajetória do fim da década de 60: ser um colosso em termos de crescimento econômico e esquecer a formação de sua gente. Essa estratégia tem destino certo: a falta de pessoas qualificadas faz com que o processo emperre e o crescimento acabe (Rep_83, 2010, p. 119).

Como o próprio ato formativo, a responsabilidade social advogada pela moralidade a ele inerente é ampla, múltipla, infundável e, ao mesmo tempo, de limites tênues. Surge em um discurso inchado, confundindo-se com enunciados diversos, como aqueles, por exemplo, apresentados pelos discursos que permeiam a Aprendizagem ao Longo da Vida. Muitos deles comparecem, por exemplo, na importantíssima *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1998), de onde derivam metas e orientações que até aqui permeiam os sentidos das políticas formativas. Parece haver, no documento, uma espécie de consolidação de uma sequência de discursos que, em conjunto, constroem algo como um “fundo” no qual irão operar muitos dos enunciados de função formativa ao longo da existência dos sujeitos.

Ao mundo em crise e transformações diagnosticado nas reflexões iniciais trazidas em seu texto, irá se unir a necessidade de se aglutinar o que a declaração chama de “novas forças”, que incluem “valiosas realizações culturais e científicas”, conhecimentos sobre “como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender”, “nova capacidade em comunicar”, “experiência acumulada em reformas, inovações, pesquisas” (p. 1). Tudo em honra de “um novo século carregado de esperanças e de possibilidades”, traduzido em outro documento oficial (UNESCO, 1999) como “uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do Meio Ambiente” (UNESCO, 1999, p. 20).

É curioso que os discursos capazes de unir novidades, racionalização e engajamento em favor da boa existência funcionem pela manutenção de uma plenitude formativa, em outros momentos abandonada pelo dispositivo em seus enunciados de eternidade. A completude da formação está presente na fala da psicóloga que considera que, “longe da diversidade”, os jovens “não dão todos os passos para a plena maturidade” (Rep_24, 1995, p. 64). Do mesmo modo, se não é possível aceitar “que os sistemas educacionais público

e privado continuam produzindo estudantes incapazes de compreender um texto e de realizar com destreza as operações aritméticas”, como diz outra reportagem, é porque tais aprendizagens são “portais de uma vida profissional e pessoal plena” (Rep_74, 2008, p. 12).

A “plenitude” dos discursos que compõem a moralidade formativa não parece despotencializar o caráter infinito dos processos de preparação individual. Pelo contrário, dá base para enunciados específicos, fortalecendo a ideia de que caminhos devem ser trilhados, sem tornar menos infundável a jornada em busca da boa existência. Os discursos da vida plena, porém, trarão consigo novas maneiras de se aproximar dessa formatividade que é, antes de tudo, laboral. Independente de seus resultados, outro importante elemento parece a eles fundamental: aquele que impede que o indivíduo caminhe sozinho, impregnando de parcerias e compartilhamentos seus processos de formação. A partir daí, outros tantos investimentos, agora focados em coletivizações, poderão ser feitos.

4.3. Totalizações – a formação pelo engajamento

Na “sociedade da aprendizagem” de Simons e Masschelein (2011), o ato de aprender se torna a essência da própria possibilidade de vida, por meio da instauração de uma miríade de “aprendentes auto-organizados” (p. 128) que não deixa de buscar, incessantemente, novas aquisições formativas. Isso não parece implicar, apenas, ações colocadas em termos de individualidade; pelo contrário, a partir dos apelos associados à responsabilidade formativa se fundam movimentos que encontram na união de todos suas bases mais profícuas. Todos devem estar juntos pela “educação continuada durante a vida”, dirá a UNESCO em um de seus documentos (1997): “ministérios (...), empresários, sindicatos, organizações não governamentais e comunitárias e grupos indígenas e de mulheres têm a responsabilidade de interagir e de criar oportunidades”, e a esse grupo se poderiam

incluir ambientalistas, especialistas em comunicação, consultores para o uso das tecnologias da informação, na lista infinita de parcerias construídas em torno da questão da formação.

Muitos dos atuais dispositivos aptos a funcionar na sociedade atual parecem calcados em um desejo de incluir a todos. Ele está em todos os lugares: nos apelos, feitos por um documento técnico colaborativo (AÇÃO EDUCATIVA *et. al.*, 2007) à seleção grupal e consensual de prioridades de avaliação de indicadores de qualidade da escola, por meio de trabalhos em grupos e, a partir daí, da formação de um grupo de grupos, para se “ouvir o que cada um tem a dizer e debater sobre o retrato que a comunidade escolar está tirando da escola” (p. 13); ou (UNICEF, 2011) na garantia do “clima de parceria entre todos e uma consciência de rede” (p. 20) característica dos municípios que “garantem o direito de aprender” (p. 2), selecionados por uma pesquisa realizada pela UNICEF e outros organismos¹²⁹, que entre outras características apresentam “espaços de planejamento e definição de metas coletivas” (p. 20), “respeito pelas decisões e corresponsabilidade pelos resultados” (p. 24) e “documentos norteadores” que, em comum, “têm a forma participativa como foram construídos” (p. 25).

É assim quando se constroem os discursos em torno das questões ecológico-sustentáveis, ou quando se estabelecem os enunciados do discurso tecnológico que é hoje, antes de tudo, um apelo em rede. Tal como essas construções, a discursividade que se delineia em torno da formação também traz consigo produções abrangentes, complexificadas e participativas, em apelos focados em racionalidades que procuram abarcar espaços, tempos e subjetividades múltiplas.

São profusos, portanto, os discursos de totalidade. No caso da formação, como discutido até aqui, a totalidade elementar a produzir parece ser a das aquisições formativas. O

¹²⁹ A pesquisa foi realizada em 2007.

sonho comeniano de “ensinar tudo a todos”¹³⁰ parece convertido em uma *ars magna* contemporânea que se preocupa em ensinar a todos que tudo deve ser ensinado. No âmbito dos discursos formativos que posicionam o indivíduo em relação ao meio onde vive, é, sem dúvida, a partir de um senso de participatividade e colaboratividade que seus principais enunciados irão funcionar. A colaboração é, em primeiro lugar, convertida em instrumento maior de correção dos rumos da sociedade; afinal de contas, “o país inteiro, não apenas suas elites, precisa do impulso educacional, para que a sociedade toda possa desgarrar-se do pântano da pobreza” (Rep_13, 1991, p. 46). Enquanto pela mensuração do perigo individual se mantêm sujeitos governáveis a partir da questão da insegurança, é pela incitação a participação que a mesma insegurança parece funcionar, em termos de agrupamentos sociais.

Daí deriva um segundo resultado dos discursos de participação, que parece ser a constituição de enunciados que apontam para a natureza necessariamente sistêmica das ações propostas. Já que “a educação não é uma tarefa apenas do governo, tem de envolver as comunidades, os professores, os alunos e os pais e só pode se solidificar se o país como um todo tomar consciência de que sem boas escolas todos sairão perdendo” (Rep_12, 1991, p. 31), importa que se constituam “sistemas integrados”, compreendendo-se, por tal conceito, duas ideias. Em primeiro lugar, a de agrupamentos institucionais voltados às resoluções das questões associadas à formação, uma vez que “alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas”, sendo elas parte fundamental de “um enfoque abrangente” e “um compromisso renovado” (UNESCO, 1998, art. 7); é nesse sentido, por exemplo, que o elogio do documento oficial do Marco de Dakar assinalará sua publicação concomitante à aprovação do Plano Nacional de Educação como uma “feliz coincidência” (UNESCO/CONSED, 2001, p. 5), na

¹³⁰ A referência, aqui, é ao subtítulo de sua *Didactica Magna*: “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”.

medida em que este “estabeleceu a elaboração de planos decenais estaduais e municipais de educação para todos”, em um movimento de geração de um sistema de implementação e acompanhamento das metas por ele definidas. Em segundo lugar, a noção de “sistemas integrados” aponta para a valorização de ferramentas de acompanhamento “complementar, interativo e de padrões comparáveis” (UNESCO, 1998, art. 5), que convertem as parcerias em grupos de indivíduos focados na construção e manutenção de sistemas avaliativos.

Sob o afã de colaboratividade institucional, a especialista citará um projeto de formação feito entre sua empresa, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e um conjunto de ONGs que fazem a captação dos jovens para o mercado de trabalho (WQP_GT3). Ações sempre conjuntas e cotidianas. Comum a elas, um anseio de a todos aproximar, com vista a objetivos comuns. Todos juntos. A partir dessa tônica, algumas importantes atualizações na maneira pela qual os intentos de governo se associam à vida, ao trabalho e à formatividade se dão. Passeti (2004), por exemplo, encontra no modelo mais recente de racionalidade estatal um tipo de política de gerenciamento das almas bastante abrangente, por ele denominada “ecopolítica”, calcada em um tipo de “prevenção geral” que encontra nessa ação democrática e participativa de todos o seu maior meio de operação. Tal construção se pauta em um sentido de autorregulação que funciona, mais uma vez, a partir do risco, o que no âmbito do dispositivo formativo se traduz de diversas formas: na possibilidade de não ser empregável, não poder se certificar, não estar preparado para as necessidades, sempre mutantes, das organizações profissionais. Diagnósticos como o de que “(...) os expoentes do trabalho e do capital estão atuando sob a influência de instabilidades globais” (MAHNKOPT, 1991, p. 9) atualizam continuamente a ideia de reforma e, com ela, a de atuação em benefício de todos no interior das atividades de formação.

Os discursos de totalidade têm alguns desdobramentos importantes. Constroem uma profusão de grupos diferenciados – “refugiados”, “pobres”, “trabalhadores”, “populações

de periferias urbanas e zonas rurais”, “trabalhadores migrantes”, “povos indígenas”, “minorias étnicas, raciais e linguísticas” (UNESCO, 1997, p. 2) – para os quais a produção formativa não deixará, a partir de então, de se voltar; para cada um desses agrupamentos, uma miríade de legislações, discussões e institucionalidades no campo da formação irá surgir, constituindo seu perfil, evidenciando a necessidade de programas educacionais específicos e promovendo uma série de práticas que constituem culturas e mercados peculiares.

Um segundo resultado direto dos enunciados focados na união de todos consiste na legitimação de discursos que, mais uma vez, apontam para o empresariamento das relações sociais. Veja-se, por exemplo, o caso do sucesso atribuído a uma instituição social, em uma reportagem:

A Casa é uma fundação mantida com recursos do governo do Estado e por uma pequena mensalidade paga pelos seus habitantes (...). Para ajudar na sua manutenção, os estudantes têm alguns deveres bastante peculiares – cuidam da limpeza e da cozinha ou trabalham no campo, ajudando a tocar as duas granjas e uma fazenda que a Casa possui nas redondezas da cidade.

De tal atuação colaborativa deriva, então, uma conclusão fundamental: “para os moradores mais velhos, o segredo para a manutenção da Casa (...) está na capacidade de cada morador entender que ali não existem hóspedes, mas sócios de um mesmo empreendimento” (Rep_6, 1990, p. 15). Tal como acontece com tantos elementos associados aos modos de existência dos sujeitos, transformados, por meio de planejamentos familiares ou projetos de vida em orientações específicas de uma realidade empresarial, é agora também a partir do trabalho em equipe que se constituirá a boa vida-trabalho do sujeito a formar.

Em terceiro lugar, os discursos de totalidade intensificam o sentido social da participação por eles almejada. Daí talvez o desejo de realizar trabalhos comunitários, anunciado por 70% dos jovens entrevistados por uma pesquisa (BOX 1824, *op. cit.*) e, da mesma forma, os anseios empresariais focados na ação formativa de cunho socioambiental, praticada por muitas empresas:

Reforçar o sentimento de pertencimento. Mais do que a pessoa dizer que trabalha numa obra, dizer: “Eu trabalho na empresa X, num projeto maior de desenvolvimento sustentável da minha região”, ele se vê inserido em algo diferente, com mais significado (WQP_GT3).

O cidadão social e ambientalmente engajado se tornou o fetiche de uma sociedade que encontrou no apelo à ação e à formação de todos mais uma de suas possibilidades de investimento nas subjetividades. Nesse contexto, as políticas atuais de participação parecem trazer uma importante inversão em relação a um elemento discursivo que Foucault situaria no cerne do Estado liberal. Em um de seus cursos (2008c), o autor encontraria uma naturalização dos fenômenos sociais nos discursos que constituíram a cientificidade do liberalismo. Atualmente, no entanto, parece ocorrer igualmente, nos discursos focados na mobilização dos coletivos uma “sociabilização dos fenômenos naturais”. Agora, tudo deve ser lido em termos de uma sustentabilidade que seja capaz de manter vivas e “saudáveis”, sob o âmbito social e econômico, as relações estabelecidas no interior de uma sociedade e de seus empresariamentos. O ambientalismo seguro ultrapassa as relações ecológicas e vem conviver com os discursos de cidadania, o que inclui os enunciados diretamente ligados ao dispositivo formativo.

Unido aos amplos investimentos institucionais focados no engajamento social, nasce um tipo de formação-cidadania que opera em um cotidiano minucioso, a partir das vivências e convivências do indivíduo comum. As figuras do “professor formado” e do “trabalhador flexível” dão, então, lugar a do “cidadão aprendiz”:

a visão que a gente tem da educação social e profissional é uma visão de que a gente tem que olhar o conjunto de coisas e não só o trabalho da formação inicial e da formação mais ampla dos trabalhadores brasileiros e das trabalhadoras brasileiras, tentando enxergar também a formação como um processo que todos têm direito e que inclua necessariamente um processo de desenvolvimento, seja de articular como um processo de desenvolvimento, e de inclusão tratando das questões de local, de gênero (WQP_GT 1) (...) a preocupação com a cidadania nas relações interpessoais (...) ensiná-lo a pleitear junto ao empregador as condições mínimas, a ter atitude, a se relacionar naquele ambiente para ter os requisitos mínimos para exercer a

função dele. Esse ensinamento de cidadania é muito importante (WQP_GT 4).

Ao se debruçarem sobre os agrupamentos humanos e suas possibilidades de interação, os discursos formativos focados na ação social do indivíduo organizam, empresariam e engajam. Deles nasce uma série de enunciados que parecem convocar o cidadão a secundarizar seus próprios interesses pela constituição de uma coletividade cheia de possibilidades e articulações. Tal convocação é de fato aparente: longe de ser abandonada, a individualidade se torna, neles, foco de novos investimentos, em um exercício contínuo de conversão de honestas solidariedades em novas aquisições individualizantes.

4.4. Governar pela coletividade

Por serem operadores discursivos importantes no interior do dispositivo formativo, as práticas que agregam o “tudo” – materializando a profusão de objetos de formação – e o “todos” – constituindo agrupamentos que se unem pela melhor formatividade – oferecem enunciados que costumam apontar para ações coletivas. É necessário, porém, o exame um pouco mais apurado de algumas discussões que tomam a individualidade e os grupos formados a partir dela como mote para que, de algum modo, se possa tangibilizar um pouco mais essa “coletividade” que se constitui no interior dos discursos de formação.

De fato, falas que se organizam em torno da construção comum, em tempos de individualidade exacerbada, parecem em princípio uma incongruência. Os discursos que lhes põem em funcionamento operam em um jogo entre público e privado que não apenas lhes dá sentido, como lhes imprime novas racionalidades. Se por um lado, “a desatenção à vida em comum impede a possibilidade de renegociar as condições que tornam líquida a vida individual” (BAUMAN, 2007, p. 20), é improvável manter-se uma linguagem efetivamente

“privada” em um momento histórico no qual o próprio evidenciamento do indivíduo, como já discutido, assume uma função formativa no meio social.

Surge então o que parece ser a característica fundamental dessa nova coletividade formativa: trata-se de um agregado de indivíduos que atenta, incessantemente, para a formatividade das outras individualidades – dos quais os grupos de especialistas atentos ao reconhecimento dos saberes da Rede CERTIFIC ou as equipes interdisciplinares que acompanham os alunos com necessidades especiais são apenas poucos exemplos. Tal conformação aponta para um tipo de atenção ao outro sempre focada no que ele pode vir a ser.

Deriva daí uma questão importante acerca do que se pode chamar “coletivo”. Durkheim (1960), em suas análises e considerações, aos finais do séc. XIX, sobre o que seriam os fatos sociais – constituídos, exatamente, das “crenças, tendências, práticas do grupo tomadas coletivamente” (p. 6) – trata o fenômeno coletivo como algo que “existe nas partes todas porque existe”, antes, “no todo” (p. 8). Na base daquilo que é social, portanto coletivo em sua análise, estariam as misturas das ações individuais, em uma combinação donde “se tenha desprendido um produto novo” (1960, p. XXXI). O sentido coletivo, portanto, estaria associado a uma construção que, derivada dos agrupamentos individuais, não se resumiria ao somatório de suas partes e ao olhar sobre a individualidade: tal é que “a pressão exercida por um ou por vários corpos sobre outros corpos, ou mesmo sobre as vontades, não pode ser confundida com a que exerce a consciência de um grupo sobre a consciência de seus membros” (p. XXX).

O sentido da coletividade apresentado por Durkheim é um tanto diferente daquele constituído por uma sociedade na qual “o emergir da individualidade assinalou um progressivo enfraquecimento, a desintegração ou destruição dessa rede de vínculos sociais que amarrava com força a totalidade das atividades da vida” (BAUMAN, 2007, p. 31). Em

um olhar que é primeiro “de todos para cada um”, o que parece se despotencializar é a atenção às forças advindas dos vínculos estabelecidos, e de suas “propriedades emergentes”¹³¹; a coletividade se torna tão somente um agregado de sujeitos atentos aos processos de formação que, de maneira individualizada, se constituem em meio aos grupos.

A valorização da individualidade no meio coletivo funciona em duas camadas. A primeira delas é aquela dedicada ao sujeito em seus anseios isolados. Algo, por sinal, bem adequado ao consumo que, antagônico aos processos de produção, se constitui em uma atividade “irremediavelmente solitária” (BAUMAN, 2001, p. 189). Ela provoca um desestímulo direto aos empreendimentos comuns e às formas como, a partir deles, se organizam os arranjos sociais (*idem, ibidem*). Mas há outro processo de isolamento possível, dessa vez efetivado pelo tipo de operação discursiva, “central para governar as diferenças”, que converte especificidades em identidades (BAMPI, 2007, p. 33), como no caso da matéria que, ao fundar o grupo das “crianças superprotegidas”, pode argumentar que cada uma delas tende a ser “medrosa”, “manhosa”, “insegura” e “dependente”, podendo se tornar um adulto “egoísta”, “individualista”, “com dificuldade de relacionamento” e “de fazer escolhas” (Rep_82, 2010, p. 114). Juntos, esses dois níveis de organização individualizante tornam profícuos os sentimentos de colaboratividade, solidariedade e tolerância que operam no interior do dispositivo formativo.

Isolamentos por individualização e por identificação formativa parecem possibilitar movimentos fundamentais às técnicas de governo que inserem a formatividade em processos ditos coletivos. Em primeiro lugar, tornam mais férteis as discussões de ordem

¹³¹ A noção de “propriedade emergente” é biológica, e diz respeito às novas propriedades surgidas da combinação de componentes biológicos específicos, inexistentes antes de tal agregação. Durkheim faz uma análise extremamente atenta a essa ideia: “Todas as vezes que, ao se combinarem e devido à combinação, quaisquer elementos desencadeiam fenômenos novos, não se pode deixar de conceber que estes estão contidos, não nos elementos, mas no todo formado pela referida união”. Ao falar da vida para então relacioná-la à abordagem sociológica, conclui ele: “Ela existe no todo e não nas partes. Não são as partículas inanimadas da célula que se alimentam, se reproduzem, que vivem em suma; é a própria célula, e só a célula” (1960, p. XXIII).

estatística no interior do dispositivo, produzindo séries de elementos e fabricando, a partir da identidade dos agrupamentos, suas regularidades (TRAVERSINI e BELLO, 2009). Ao fazerem isso, portanto, as abordagens estatísticas estabilizam fluxos descontínuos, “jogando-os em um campo de objetividade” (POPKEWITZ e LINBLAD, 2001, p. 120).

A produção estatística gera uma possibilidade de gerenciamento a partir de estimativas e probabilidades que permite a construção de planos contínuos entre campos discursivos distintos (POPKEWITZ e LINBLAD, *op. cit.*), a partir dos quais tais mecanismos de gestão podem ser colocados em funcionamento. Muitas das propostas formativas focadas em adultos, por exemplo, mensuram seus resultados a partir de percentuais que ultrapassam o próprio sentido da formação; é assim que um curso com 90% de seus participantes empregados terminará por receber uma valoração extremamente positiva quanto aos seus resultados formativos, pelo representante de uma organização não-governamental (WQP_GT2), e deverá ser mantido como política de qualificação. Igualmente, é a partir da constatação de que “mais de 30% dos pais” dos “alunos tiraram diploma numa profissão (...) foram exercer outra diferente” (Rep_20, 1993, p. 87) que um conjunto de ações realizadas pelo Serviço de Orientação Educacional de uma escola, baseada na “realidade que avança no mercado de trabalho”, pode ser pensada.

Ao lado da potencialização matemática, o coletivo individualizante dos discursos formativos instaura uma despotencialização política. A partir do isolamento das ações, ou de seu melhor contingenciamento em grupos cada vez mais especificáveis, ocorre uma organização efetivamente mais governável de indivíduos a formar. As ações funcionam, por um lado, pela constituição de formações identitárias cada vez menos abrangentes; luta-se pelas garantias de formação dos índios, dos homens do campo, dos portadores de necessidades especiais ou dos trabalhadores informais, constituindo-se microdiversidades sempre acompanhadas por secretarias, legislações e publicações especializadas prontas a

ampará-las. Por outro, instauram um “pensamento político que se torna genérico e anódino” (CÉSAR, 2010), com uma relativização extrema da linguagem, que agora pode fazer parte de lugares sociais bem distintos, em uma relação nunca conflituosa e que sempre aponta para o consenso.

Amparadas por processos estatísticos e capazes constituir novos sentidos à ação política, as formas individualizantes de constituição da coletividade, e principalmente as estratégias de governo delas derivadas, funcionam também pelo engajamento efêmero e pelas mobilizações pontuais. Reinvidicações sociais se convertem em *flashmobs* e campanhas virais nas redes sociais. À espacialidade abrangente das relações motivadas por questões coletivas se contrapõe uma temporalidade reduzida que as pulveriza em poucos dias, gerando nesse caso um tipo de dispersão dos anseios coletivos que, como um *spray*, é ampla em seu espalhamento inicial, e se dissolve instantaneamente. O que sobra, então, é a sempre presente e bem delineável individualidade que, agora no entanto, embebida das múltiplas possibilidades de engajamentos – a mulher-pós-graduada-economicamente-independente-cidadã-em-busca-de-um-mundo-sustentável é apenas uma das milhares de variações possíveis –, pode ser controlada por rastreamentos diversos, em modulações improváveis e pouco perceptíveis bem diferentes das rígidas e previsíveis disciplinas que a elas antecederam e, até aqui, ainda subsistem (AQUINO e RIBEIRO, 2009).

“Conheça nossa proposta de parceria” (Publicidade_Veja_v. 1724, 2001, p. 59). A chamada da campanha publicitária de um sistema de ensino é, na verdade, um imperativo da maior importância em tempos voltados à preparação de todos. E embora permaneçam enunciados que apontam para a sempre presente necessidade concorrencial – “a competição é diária, contínua, e só termina na aposentadoria”, nos lembrará uma matéria (Rep_23, 1994, p. 92) –, é em meio à valorização de ações que funcionem “em benefício de todos” que

progredirão uma série de discursos, sobretudo, ligados a essa coletividade característica da contemporaneidade.

Daí deriva a essência dos discursos que encontram na cidadania seu foco. Como lembra Foucault, “para que a arte de governar conserve sua especificidade e sua autonomia em relação a uma ciência econômica (...) é preciso dar à arte de governar uma referência, um espaço de referência (...) que é, creio eu, a sociedade civil” (2008c, p. 402). Aquilo que liga os indivíduos nessa sociedade, dirá o autor, “não é o máximo de lucro na troca, é toda uma série que poderíamos chamar de ‘interesses desinteressados’”, exemplificados na analítica foucaultiana como o “instinto”, o “sentimento”, a “simpatia”; enfim, os “movimentos de benevolência”. Vislumbrado a partir de sua ação diante da sociedade, o cidadão contemporâneo é a imagem do bom homem. O que não é, de forma alguma, antagônico à ótica liberal; pelo contrário, está na base das racionalidades do sistema que acompanhou o desenvolvimento do Estado a partir do século XVIII: “o bem de todos vai ser assegurado pelo comportamento de cada um, contanto que o Estado, contanto que o governo saiba deixar agir os mecanismos de interesse particular” (p. 466).

A partir dos discursos de cidadania, o lugar da ação estatal estará, nesse “contexto de novas parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade”, “em transformação” (UNESCO, 1999, p. 21). O Estado, então, não mais será “um mero provedor de educação” – no caso, para adultos –, “mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo” (p. 21). No que tange às relações entre Estado e governamentalidade, é comum que a ação parceira gere um conjunto sistêmico de ações que alce a ação oficial no campo da formatividade a um lugar de controle, consultoria e mensuração.

As relações estatais, no âmbito também da formação, parecem corroborar a análise de Veiga-Neto que vê na ação liberal a construção de um “sujeito-parceiro”, “ao

mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo” (2000, p. 187). Na medida em que se afastam da esfera estatal, esses governos formativos pautados nos discursos de coletividade funcionam com atualizações que reduzem a normatização explícita e ampliam a relação entre parceria, futuro e boa existência. É novamente, portanto, sobre a consolidação da “vida plena a formar” que a constituição dos parceiros sociais se realiza.

No interior das coletividades contemporâneas, a “vida” é tomada a partir do olhar sobre as modificações provocadas pela “dança do mercado”, o que justifica o subtítulo “Escola da Vida” de uma reportagem que fala do modo como as escolas tem observado as mudanças do mercado de trabalho na preparação de seus alunos (Rep_20, 1993, p. 87). É, portanto, também em honra dessa existência-preparo que os muitos parceiros intervirão sobre a realidade formativa dos indivíduos. Por ela estarão juntos, por um lado, a família e os professores, compartilhando metodologias como os *WebQuests*, em um cuidado – no caso, associado à seleção de sites para as crianças e jovens – que “pode ser adotado em casa, pelos pais” (Rep_44, 2002, p. 96); e, por outro, todo o aparato de mercado que, atento à já tão citada complexidade formativa, pode preocupar com as mais amplas questões que ensinam o homem a se preparar para melhor existir:

Como é que a gente soma essa história de qualificação técnica que traga as questões desafiadoras da tecnologia em avanço, cada vez mais complexas, incorpora esse saber social e do trabalho como matriz de educação também, incorpora os valores de autonomia de solidariedade e imbicado para a inserção social e no trabalho. Eu acho que a gente tem que destrinchar isso aí. (WQP_GT2).

A pergunta que ecoa de um material focado na formação dos professores para o uso de ferramentas tecnológicas – “Vamos ajudar a formar novos cientistas e artistas e, ao mesmo tempo, cidadãos conscientes e eficientes?” (SEABRA, 2010, p. 3) – aponta, de modo simples, para esse desejo de formatividade que se amplia entre labor e existência. E quando, a partir das operações colocadas em prática no interior do dispositivo de formação, trabalho e

vida se unem em um sentido laboral capaz de capturar a própria existência, parecem estar fundadas, solidamente, as bases do que viria a ser o “homem (nunca) preparado” contemporâneo. Viabilizada por formações discursivas cujas origens estariam em meados do século XVIII, tal figura se fortaleceria nas últimas três décadas, a partir de enunciados de empresariamento vindos de lugares sociais díspares e de objetivos os mais heterogêneos. Curiosamente, muito desse cidadão a formar emergiria a partir de uma noção de formação que já alcança os três séculos. Nas proposições mais pós-modernas, estariam elementos do sujeito da *bildung* que, hoje com suas renovações, segue caminhando entre plenitudes e essencialismos.

5. HIPERFORMATIVIDADE E PREPARO NA CONTEMPORANEIDADE: O QUE, AFINAL, FIZEMOS COM A FORMAÇÃO?

Em suas reflexões cósmicas, o velho Qfwfq de Ítalo Calvino se lamenta diante das tantas marcas no Universo que fizeram desaparecer, irremediavelmente, o sinal primeiro que fizera nas galáxias, mas não apenas isso:

Não havia mais como fixar um ponto de referência: a Galáxia continuava a girar, mas eu não conseguia mais contar seus giros, e qualquer ponto podia ser o meu, mas de nada me serviria descobri-lo, tão claro estava que independentemente dos sinais o espaço não existia e talvez nunca tivesse existido.

A confusão das origens e a impossibilidade de retornar ao ponto primordial desfazem a certeza da própria realidade, sempre contingente à inventividade de quem a produz. A desilusão calvinista é a do contato com a impotência de uma historicidade que procurou por pontos de ancoragem que fundassem verdades universais, e terminou por desmoronar na própria compreensão de que o fazer histórico era, em si, repleto de invenções e novas grafias.

A inquietação de Calvino ante a saturação que produz, diante de sua personagem, a realidade, parece caricatural à mesma profusão que, no caso do dispositivo aqui estudado, gera formas peculiares de se pensar a questão formativa. Vive-se em meio a uma discursividade hiperformativa que não cessa de construir relações pautadas na preparação individual, diante de um mundo sempre repleto de necessidades e possibilidades de aquisição em termos de formação.

Tantos e tão variados enunciados se constituem a partir de processos dispersivos – capazes de imprimir uma cotidianidade cada vez mais minuciosa às práticas de formação – que, como visto, são bastante heterogêneos quanto a suas formas e suas dinâmicas. Há *dispersões pela complexidade*, que ampliam o espectro de saberes fundamentais a serem buscados por processos formativos diversos; *dispersões pela chancela social*, capazes de

imprimir um significado tal aos processos de legitimação do ato formativo que a permanência em formação termina por se tornar a certificação fundamental; *dispersões pela liquidez das aquisições*, que tornam efêmeras as conquistas de formação, das mais cotidianas às mais sistematicamente elaboradas, fazendo do preparo um movimento de sucessivos reinícios; *dispersões pelo engajamento individual*, que constroem um senso de responsabilidade diante do mundo e, em ato contínuo, estabelecem as aquisições formativas necessárias a sua consecução; *dispersões pela qualificação de saberes*, que tornam mensuráveis e definíveis as aquisições, ampliando a já saturada população de saberes a buscar; e *dispersões pela parceria coletiva*, que imprimem um senso de benevolência ao ato formativo, inserindo-o em ações em grupo sempre associados à boa existência individual.

Por meio dos movimentos dispersivos, racionalidades formativas específicas se espalham no meio social, constituindo a natureza do próprio ato de formar, realizando aproximações individualizantes e fundando exterioridades que apontam para a necessidade incessante de preparo. Em seu caminho, instituem uma moralidade capaz de reunir formação, trabalho e vida em um sentido de laboralidade que imprime formas cada vez mais sistemáticas de ação sobre si mesmo e sobre o outro na busca da melhor existência. Ao mesmo tempo, em sua profusão, tais racionalidades constituem a possibilidade de investimentos modularizados sobre o sujeito; se tudo é, de fato, objeto de formação, importa imergir cada vez mais na miríade de cursos, *drops*, cartilhas e aconselhamentos, extraindo de cada um deles os constrangimentos necessários à boa formação.

Da educação dos filhos aos cuidados com o planeta, do divã ao escritório, operam movimentos de dispersão que terminam por estabelecer uma natureza delineável em torno da formatividade. Por eles, o discurso formativo se reveste de um caráter colonizador, incluindo incessantemente subjetividades múltiplas que, de alguma forma, poderiam terminar por lhe escapar. É assim que os índios, os homens do campo, os alunos com necessidades especiais,

os funcionários, os pais ou os empresários poderão ser colocados, eternamente, em uma posição de necessária formação, calcada na instabilidade, na novidade e no benefício (necessidade-direito, mais do que coerção-dever) de continuar incluso nos processos formativos.

Contigua às emergências modernistas de séculos atrás, a formação parece até aqui devedora da noção de *bildung* e dos sonhos iluministas a ela fundantes, sem deixar de constituir, a partir dela, uma diversidade de inversões que lhes dão outras possibilidades e, a partir delas, outras formas de governar os sujeitos a formar.

5.1. Outra *bildung*

Foram de fato diversas as atualizações pelas quais passou a *bildung*, tomada em seu sentido clássico¹³², por meio dos movimentos discursivos que constituíram uma formatividade adequada aos enunciados contemporâneos. No interior das bases liberais que em muito fundamentam as relações do sujeito com o outro e consigo, tais mudanças converteram aquilo que se chama formação em um operador discurso cotidiano que imprimiu ao dispositivo formativo uma naturalização extremamente potente e governamentalizável.

Na base dessas possibilidades de atualização, talvez esteja a relação entre as noções de educação e formação. Para alguns autores, não parece haver, no projeto iluminista, qualquer confusão entre ambos os conceitos (FREITAS, 2010); os processos educacionais estavam associados à preparação do indivíduo para determinada função social, enquanto aquilo que remetia à *bildung* se associava ao desenvolvimento de si mesmo, estando desvinculado de qualquer ação que implicasse em formas de ensinar o outro. Independente do debate em torno da questão – outros autores, como visto, imprimem à *bildung* um sentido de

¹³² Tomado aqui a partir das cartas de Schiller, como apresentado no capítulo I.

tal forma heterogêneo que impede uma categorização dessa natureza –, é na fusão entre a funcionalidade social da vida e as formas de bem existir que se dão as mais importantes alterações no sentido de *bildung*.

Sendo resultante – concomitantemente – da função e do desenvolvimento subjetivo, a formação se impregna do sentido de preparo que permite a colocação de um jogo entre liberdade e segurança em seu cerne. Se o homem a ser formado deve ser perscrutado no interior de uma relação que procura torná-lo mais aceitável em termos de utilidade social, importa que seja em honra dessa aceitabilidade que a insegurança se dê, constituindo, a partir dos anseios sociais, a necessidade formativa. Ocorre que o projeto liberal e suas derivações souberam converter a sociedade em um sistema irremediável de empresariamento, e as demandas da sociedade se converteram, quase que exclusivamente, em imperativos laborais. Nessa busca formativa pela plenitude laboral, a completude pelo futuro deu lugar à insignificância no presente. E “sujeitos carentes”¹³³ (PARAÍSO, 2006), de uma preparação sempre incipiente, tornaram-se todos.

Disso derivou uma grande mudança nessa nova *bildung*, concernente ao seu maior objetivo. Em Schiller, há no caminho formativo a busca do belo, traduzido como a superação da dicotomia entre a essencialidade humana e a relação com o mundo; o homem encontra a beleza na justa medida entre a possibilidade de externalizar sua essência e aperfeiçoar, por meio dela, o que lhe é exterior. A contemporaneidade pode manter a relação entre a exterioridade e uma certa essencialidade; mas converteu esta em disposição natural frente às demandas, e aquela, em bens acumuláveis. Com isso, projetou na própria existência uma laboralidade que, não mais vinculada apenas à vida profissional, encarna o sujeito e integra seu potencial de conquistas ao desejo de continuar consumindo.

¹³³ Paraíso encontra nos professores essa construção dos “sujeitos carentes”, na insuficiência de suas práticas, também por meio do estudo dos discursos midiáticos.

Se o belo pode ser abandonado em honra das melhores aquisições, é a partir da possibilidade de seleção – ou, ao menos, da possibilidade de fazer com que cada um acredite que pode realizar, autonomamente, suas escolhas (VEIGA-NETO, 2000, p. 199) – que a própria noção de liberdade pode então ser vislumbrada. Livre é, agora, o indivíduo que se torna cada vez mais apto a adquirir, quando se depara com as infinitas possibilidades de objetos e identidades consumíveis que lhes são apresentadas. E, no caso da formação, a liberdade é então convertida em um exercício de afirmação do ato de consumo que se adquire nas e em relação às possibilidades formativas, em meio ao infindável processo que torna mais adequada a existência. Algo, portanto, bem diferente da liberdade resultante do caminho da *bildung* ao belo, passível de ser alcançada apenas ao fim do longo processo de desenvolvimento. Outrora resultado final de uma jornada, e vista em termos morais de plenitude, a liberdade é agora contingente à própria infinitude do desenvolvimento a alcançar, e colocada em termos técnicos de capacidade de consumo.

As mudanças na compreensão de liberdade, portanto, alcançam sua relação direta com o ato de se formar: se antes se poderia falar de um processo formativo finito, era diante de sua associação a um objetivo final de “ser livre” que isso era possível; com as alterações nos discursos de liberdade – capazes de lhe imprimir o sentido de sucesso típico da sociedade de consumo – a formatividade pode então se tornar eterna, sem abrir mão do anseio que, há três séculos, fundara o debate moderno em torno dela.

O discurso clássico da *bildung* fez da liberdade a resultante do processo finito de formação; a nova *bildung*, ao contrário, fez da formação incessante o resultado da liberdade (de continuar a consumir). E, nas atualizações da noção de formação, o “caminho moral a seguir”, evidente na busca da essência de si, da humanidade e do Estado em Schiller, deu lugar a um caminho laboral, marcado por uma moralidade específica que lhe dá forma. Toda a preocupação da formatividade contemporânea está calcada na possibilidade de apresentar ao

sujeito formas de existência que estejam de acordo com as demandas de uma cultura de elaboração empresarial das subjetividades, estejam elas associadas a um discurso focado na flexibilidade, na conquista da autonomia ou mesmo em aprendizagens pulverizadas associadas à apresentação pessoal e às formas corretas de se preparar para uma entrevista.

Esse homem preparado funciona como o maior dos ideais formativos. Pureza, permanência e transcendência ruíram frente à pós-modernidade, mas abriram espaço para que surgissem universais laborais que apontassem para o desenvolvimento do *homo oeconomicus* – quem ousaria se desinteressar por uma formação capaz de tornar o indivíduo mais flexível, autônomo ou apto a melhor gerenciar seus muitos planos de vida nos dias de hoje? Se hoje é possível, portanto, a instauração de universalidades, elas estão encarnadas nos sujeitos, e amparadas nas orientações mercadológicas que os ensinam a se tornar empresas.

Delineáveis, as inversões que constituíram, a partir da noção moderna de *bildung*, uma nova formatividade, souberam dela manter os anseios à plenitude, a progressividade do desenvolvimento, os apelos morais, o aperfeiçoamento diante do mundo, a liberdade. Mas o fizeram, sempre, pela constituição de atualizações discursivas capazes de compor uma figura que não deixa de ser bem estranha à noção clássica da ideia de formação:

A de ideais de e pautada no objetivo maior toma a liberdade como a ser adquirido por pautada em universais que apontam para a	<i>bildung</i> clássica	nova <i>bildung</i>
	plenitude,	infinitude,
	da beleza,	do consumo,
	resultado do desenvolvimento	<i>continuum</i> de aquisições
	uma jornada moral,	uma caminhada laboral,
	coletivos	individualizantes
	completude futura.	insignificância presente.

Esquema 3: *Bildung* clássica e “Nova *bildung*”

Assim, o sonho de Kant parece, também, ter sofrido uma alteração essencial. Se, para o filósofo, é pela ruptura com o “estado de menoridade” que o homem alcança a plenitude de sua existência, parece que o anseio maior dos discursos formativos é justamente o de expandir essa menoridade, por meio da operação que, por um lado, provoca um relativo esmaecimento da noção de infância¹³⁴, implicando ao sujeito uma condição de preparo ao longo de, efetivamente, toda a vida e, por outro, situa o indivíduo em um processo de sentido laboral que lhe faz tomar toda a existência em termos de preparação para a vida e para o mundo. De fato, muito embora a invenção do infante e de suas peculiaridades formativas não tenha sido deixada de lado, há no que tange ao dispositivo formativo, em suas características mais atuais, uma aproximação da infância às demandas de empresariamento, que convocam o indivíduo, desde os anos iniciais de sua formação, a se colocar em um processo individual de preparo, rumo às aquisições formativas necessárias a sua existência laboral. No mais, parece que uma “menoridade por imperícia” passeia pelos discursos da formação complexa, garantindo que o homem jamais alcance a maioridade laboral, com a qual é levado a sonhar cotidianamente.

Se há elementos da noção clássica da *bildung* que permanecem até aqui, é porque ela possibilita algumas operações potencializadas pelos discursos contemporâneos em torno da questão formativa. Em primeiro lugar, há na *bildung*, para alguns autores, uma maior valorização do particular, em detrimento de razões de natureza política (WEBER, 2006) – algo bem evidente, ao menos, nas cartas de Schiller aqui estudadas. Tal característica discursiva parece funcionar em congruência com uma sociedade líquida que soube fundar na individualidade sua maior base de investimentos. Por um lado, ela possibilita uma

¹³⁴ Relativo, obviamente, porque os investimentos na infância tem se tornado igualmente amplos, espalhados e atentos a formas de governo mais sutis (ver, por ex., NARODOVSKY, 2001). Mas, no caso dos discursos focados na ideia de formação, parece de fato valiosa a operação que distende a necessidade formativa para toda a existência, posicionando a infância apenas como mais um dos momentos nos quais o ser humano deve estar em incessantes processos formativos.

interiorização progressiva da ideia de formatividade, que hoje aponta para uma abordagem psicologizada bastante comum a muitos dispositivos; por outro, instaura um afastamento das práticas coletivas que apontam para engajamentos políticos, reduzindo as formas de inserção social mais organizadas – sejam elas sindicais ou baseadas em agrupamentos temporários –, por meio de uma nova “coletividade” que é, em verdade, um sistema de atenção aos indivíduos.

O modelo clássico da *bildung* também torna possível a problematização do desenvolvimento humano como uma operação lenta e processual (SUAREZ, 2005) que, em suas atualizações, passa a funcionar ao longo de toda a existência. Empresariado, tal desenvolvimento é colocado em termos de ação organizada, de forma que o *homo oeconomicus* pode, no interior do dispositivo formativo, ser planejado desde a mais tenra idade – antes mesmo, claro, de ser capaz de se planejar. Longe de ser estável, o modelo de planejamento da existência se baseia em projetos, com inserções a serem realizadas ao longo de toda sua extensão, pois o insuportável da *bildung* clássica são os valores de duração e permanência que contém; o permanente, então, se torna inalcançável em sua versão contemporânea, e o novo constantemente desejado. Também, por isso, do ponto de vista moral, há uma importante inversão a realizar: resolver a questão do desejo, por meio da plenitude e da beleza, é um dos objetivos da *bildung* moderna; coloca-lo incessantemente à tona, a partir da necessidade e do consumo, é o sonho de sua atualização.

O desenvolvimento pessoal infinito colocou a formatividade como um elemento transversal à subjetividade em termos que fizeram da relação formativa uma preocupação eterna. Na *bildung*, torna-se “natural” ao homem a necessidade de estar sempre atento a investimentos que façam dele um indivíduo a (se) transformar. Em sua atualidade, a naturalização alcançou o sentido laboral da formação, colocando o homem contemporâneo no interior de uma normatização econômico-empresarial que o obriga, de forma mais ou menos

sistematizada, a se constituir enquanto indivíduo a ser preparado. Tal configuração é de tal modo abrangente que aspectos antes diferenciados na *bildung* – como no caso do par antagônico educação para a ciência-educação sensível de Schiller – podem se tornar complementares em um processo formativo voltado à laboralidade. Afinal de contas, não seria o homem sensível, capaz de traduzir o mundo que lhe chega de maneira plena, mais um dos sonhos empresariais materializados nos processos seletivos?

A *bildung* clássica pode se manter em funcionamento, finalmente, porque garantiu, pelo anseio de integrar o homem e o mundo em suas essencialidades – e pela complexidade que se institui a partir deste jogo –, a invisibilidade formativa. Funcionando a partir de uma amplitude de problematizações que colocaram no plano da existência individual a própria humanidade, a sociedade e o Estado, a noção moderna de formação abriu espaços para discussões que, mais recentemente, chegariam às relações planetárias. Com isso, a formatividade se espalhou a todos os lugares, tornando-se invisível em meio à naturalização que lhe faz mais e mais cotidiana. Por um lado, isso aponta para certa escolarização de todos os espaços sociais, fazendo com que uma existência de nível curricular se estabeleça. Mas, bem além disso, os discursos formativos mais atuais funcionam de modo epidêmico, resolvendo de vez os limites da ação sobre o homem por uma formatividade viral que se materializa por meio de revistas, livros, falas de *experts*, testes ou programáticas que encontram no preparo humano sua justificativa.

O que une Rebeca, sequestrada quando criança, Adriana, morta por overdose, ou José Carlos, interno em um reformatório¹³⁵, é a qualidade de indivíduo em (busca de) formação. Em sucessivos movimentos, a formatividade que a eles e a todos os seres humanos qualifica será cada vez mais processualizada, naturalizada, espalhada. A hiperformatividade, hoje inerente às formas de governar, poderá se deslocar por espaços minuciosos da existência,

¹³⁵ Todos eles objetos de discussão em capítulos precedentes.

não, porém, sem um sentido político que lhe parece imprimir uma força instrumentalizadora suficiente para converter amplas discursividades em formas de tornar o cidadão mais laboral.

5.2. Outra instrumentalização

Com suas atualizações, a *bildung* de hoje parece ser capaz de converter o “bom homem” em um “bom trabalhador”, tenha ele como foco os processos rigorosamente associados a sua realidade profissional ou as operações sobre sua existência que é, agora, de natureza, sobretudo, laboral. O cidadão a formar não precisa apenas estar preparado para o mercado, mas também para as formas de existir, transpassadas por racionalidades mercadológicas que atualmente lhes dão sentido, e tudo, inclusive a moralidade, pode então ser arrolado em termos de uma capitalização das formas de viver. Taylor chegou onde Comenius não foi capaz.

O lugar concebido a uma “formação global” do indivíduo contribui para a constituição desse conjunto laboral de saberes a alcançar. Por eles, o antagonismo entre formação para o trabalho e formação para a vida desaparece de uma vez por todas; ao suprimir a binariedade vida/trabalho, as atuais configurações do dispositivo formativo tendem a colocar toda a questão formativa em termos de preparo para funções. Seja na construção de matrizes de competências ou nas estratégias de *marketing* promovidas por escolas de educação básica, é a própria vida que passa a ser entendida em termos de preparo para o mercado.

O espriamento da racionalidade-empresa, diagnosticado nos estudos foucaultianos, assume no dispositivo formativo uma forma instrumental que converte a ação sobre si em constrangimentos pessoais associados a elementos discursivos de origem liberal. Há, nesse sentido – se mais uma vez se compara os princípios da formatividade

contemporânea com aqueles caros à noção clássica de *bildung* – a constituição de uma formação instrumental de fundo moral, em detrimento da moralização rumo à plenitude da existência ansiada pelos discursos que inauguraram o projeto moderno. Um deslocamento dos discursos morais frente à formação, tornando-a acessória a uma relação que é, antes de tudo, com as demandas empresariais cotidianizadas.

É, então, em termos eminentemente laborais que a boa conduta passa a se constituir, retomando, em meio a discursos de natureza tão ampla, o que há de mais instrumentalizante na construção do bom profissional. O próprio ato de viver se torna, então, uma técnica pautada em instruções de todas as ordens, que se multiplicam em honra de um consumo irrefreável de aquisições formativas – materializadas em cursos, magazines, palestras e tudo o que se possa comercializar a partir delas.

A vida é, então, um *menu* laboral a apreciar; e livre é o homem capaz de selecionar os melhores pratos, a partir da capacidade adquirida por meio da própria gastronomia formativa – contanto que jamais abandone sua condição de consumidor. Há, portanto, uma certificação social implícita na permanência formativa, da qual não se pode escapar, que faz do homem um ser eternamente laboralizável pela ação do outro e de si mesmo. Nesse movimento, há que se frisar, não se abandonam as naturezas morais dos investimentos formativos. Ao contrário, no interior do jogo entre individualidades e coletivizações subsistem, como visto, uma série de racionalidades que não deixam de construir responsabilizações de todos os níveis sobre o homem a formar, encontrando na família, na ação gestora ou na parceria social alguns de seus ecos. Tal responsabilização sempre se converte em um sentido pouco coercitivo de “caminho laboral a compartilhar”, a fim de que cada um se torne objeto e facilitador do processo que converte a humanidade em indivíduos a preparar.

O mapa das racionalidades formativas atual parece ter encontrado, nesse afã instrumentalizador, um *intermezzo* produtivo entre a angústia causada pela duração prolongada e a satisfação provocada pelos sucessos momentâneos do ato formativo. Por ele, mantém os sujeitos engajados em seus processos de preparo, ora amedrontando-os e ora os recompensando pelas (infinitas) fases vencidas.

A formação se tornou uma ação pautada em anseios de totalidade – no que concerne seja aos objetos de formação, seja aos envolvidos nesse processo –, pela redução do todo da subjetividade a diferentes formas de laboralidade e preparo. Passa-se a vida a se capacitar para algo: saber gerenciar, saber ser mãe, saber organizar a existência. A própria individualização se converte, portanto, em um todo a ser preenchido, por meio de um cronograma detalhado sem linha final; torna-se necessário pensar o trabalhador em todas as dimensões e, no mesmo movimento, compreender o indivíduo em sua totalidade, com tanto que ambas apontem para sentidos laborais da existência.

Em seu sentido instrumental, o dispositivo formativo constituiu importantes agenciamentos, capazes de aglutinar sentidos e enunciados. Em primeiro lugar, como visto, na constituição da tríade fundamental *formatividade – laboralidade – existência*. Com ela, a vida foi colocada em termos de preparação para alguma forma de atividade; viabilizaram-se, dessa forma, a infinitude dos processos que provocam alguma forma de desenvolvimento do sujeito e, nesse mesmo movimento, os apelos à formação do indivíduo em termos globais, uma vez que é o todo de sua relação consigo e com o mundo que está, em última análise, em jogo. Além disso, fundou-se um duplo individualidade-coletivização, também posto em operação por meio de convocações ao preparo do sujeito. Finalmente, pela relação formal – informal, foi constituído um movimento de dissolução e manutenção do espaço de formação: ao mesmo tempo em que ambientes e tempos legitimados se diversificam, indo da escola às sugestões familiares e da empresa às relações virtuais, mantem-se os discursos que encontram na

oficialização da formação sua ancoragem, materializada na titulação e na produtividade especialista, reposicionando por meio dos discursos de certificação os lugares da educação formal por excelência. Tudo em honra dos produtos a adquirir, apresentados como soluções a ambas as espacialidades.

O todo-complexo da subjetividade instaurada pela instrumentalização da formação tem consequências potentes. Primeiro, porque constrói a insuficiência da escola, da empresa e de outros ambientes como instituições condutoras do processo formativo. A partir disso, a própria vida, tomada em sua completude, se torna o único lugar onde é possível se pensar em um processo formativo satisfatório, ainda que interminável. Em segundo lugar, porque permite o apelo à constante atualização, consolidando estratégias que conduzem o sujeito a uma referência contínua à norma e aos conhecimentos científicos em um dado momento histórico.

Mediante a instrumentalização da existência proporcionada pelo discurso formativo, estruturam-se caminhos de formação que unem maneiras de ação sobre o cidadão (na forma de programas e institucionalizações), aquelas pautadas no investimento em sua ação sobre o outro (regulando práticas de indivíduos que, da sala de aula ao departamento de recursos humanos, são cada vez mais “formadores”) e exercícios sobre si mesmo (por meio da auto-observação com base na interterminalidade e na insuficiência cotidiana do ato de se formar). O resultado primordial desse funcionamento governamental é um conjunto de possibilidades de governo que ao mesmo tempo inclui políticas nacionais de formação e é capaz de incidir no diagnóstico das múltiplas neuroses associadas à insegurança pessoal ou no cuidado com os filhos.

O resultado direto dessa contemporânea *bildung* instrumentalizante parece ser a construção de um conjunto de racionalidades que, em meio a tantas e tão complexas operações formativas, termina por constituir algumas linearizações no olhar do sujeito sobre

sua própria trajetória. Constrói, assim, uma *linearidade avaliação/qualidade*, fazendo daquilo que pode ser analisado e avaliado o aceitável em termos de preparo; uma *linearidade laboralidade/desenvolvimento*, que encontra na formação para o trabalho uma espécie de processo globalizante, capaz de preparar o indivíduo para se posicionar de modo mais adequado diante de sua própria existência; e uma *linearidade formação/empregabilidade*, pela qual o indivíduo se entende mais apto às atuais formas de adequação profissional a partir do momento que participa dos diferentes e infinitos processos formativos.

Ao tornar evitáveis, por parte do sujeito, análises mais complexas entre tais elementos, o sentido instrumentalizador da formação permite ao sujeito que construa acerca de si mesmo uma última linearidade, dessa vez ontológica, que transforma o desenvolvimento de si em um processo que parte sempre da educação escolar finita e desemboca na formação extraescolar infindável, em uma série hoje materializada na sequência Educação Básica – Formação Profissional – Mercado de Trabalho, cuja porção final não apenas comanda as duas anteriores, mas estabelece a própria possibilidade de síntese da aprendizagem do sujeito em termos de preparação laboral para o melhor existir. O bom homem é, hoje, aquele mercadologicamente aceitável – ainda que um conjunto complexo de normas e moralidades esteja, em última instância, associado a tal característica.

5.3. Outras formações?

Em suas análises, Foucault (1995a) deixa clara a impossibilidade de se pensar sociedades onde as relações de poder não existam. Argumenta ele que isso não quer dizer que tais relações, dadas em um determinado contexto, sejam necessárias, nem tampouco que o poder que subsiste no centro das relações sociais seja “uma fatalidade incontornável” (p. 246). É em meio a tal diagnóstico que o autor encontra o papel da análise social: realizar uma ação

política capaz de suscitar as questões relativas ao poder de uma época e, com elas, o “agonismo entre relações de poder e intransitividade da liberdade” (p. 246).

Tomar a ideia de formação no interior de um dispositivo aponta, portanto, para a mesma “tensão agonística” que, para Freitas (2010, p. 179), é capaz de inquietar, perturbar e colocar o sujeito em movimento. O cerne das racionalidades formativas está ancorado na possibilidade de intervir sob a existência do outro e de si mesmo com base em preceitos morais, de modo que os espaços de liberdade – inerentes, por sinal, às próprias relações de poder (FOUCAULT, 2004b) – encontrados nos jogos da formação não parecem ser tão evidentes. No entanto, eles existem e se constituem no interior dos próprios exercícios que fundam os espaços de governo:

O espaço no qual vivemos, que nos leva para fora de nós mesmos, no qual a erosão das nossas vidas, do nosso tempo e da nossa história se processa num contínuo, o espaço que nos mói, é também, em si próprio, um espaço heterogêneo. Por outras palavras, não vivemos numa espécie de vácuo, no qual se colocam indivíduos e coisas, num vácuo que pode ser preenchido por vários tons de luz. Vivemos, sim, numa série de relações que delineiam sítios decididamente irredutíveis uns aos outros e que não se podem sobre-impôr (FOUCAULT, 2012).

Espacialidades heterogêneas, liberdades contingentes e inerentes aos anseios de governar. Talvez seja o próprio Foucault que, de alguma forma, providencie ferramentas para que sejam buscados os rastros desses espaços outros. Em uma entrevista na qual procurava definir como gostaria de considerar a vida como obra de arte, o autor encontra na ética dos estoicos uma via de existência que, para ele, escapava de qualquer normalização. Isso só teria sido possível diante de dois elementos inerentes a essa forma de conceber os modos de existir: a forma eminentemente estética, contingente ao sujeito, que assume a ética estoica, e o desinteresse desta ética na constituição de modelos universais de comportamento, dado seu caráter elitista e, portanto, voltado a uma pequena parcela da população (RABINOW e DREYFUS, 1995).

É, portanto, pela problematização da relação consigo e com o outro, desvinculada de um sistema social, que uma “estética da existência” (p. 255), pautada no problema efetivo da “escolha pessoal” (p. 260), pode se estabelecer entre os gregos. Para eles, segundo Foucault, as questões associadas às decisões pessoais permaneciam permeadas por uma noção de atenção sobre si mesmo que misturava “cuidado e conhecimento (de si e do mundo)”, o que garantia formas de “experiência de formação e autotransformação do sujeito” calcadas em uma “prova da relação sujeito/verdade” estabelecida a partir do modo de vida pessoal (PORTOCARRERO, 2011, p. 82); eram, portanto, os processos de criação de si mesmo que legitimavam a relação consigo (RABINOW e DREYFUS, *op. cit.*), e não a constituição de uma ordem moral de algum modo universalista. Curiosamente, foi justamente na separação entre o cuidado e o conhecimento de si, com vistas à valorização deste último, que passaram a investir os discursos que, após a produção estoica, construíram o sujeito atento a si mesmo a partir de racionalidades bem distintas daquelas adotadas na ética grega.

Das análises sobre a estética da existência grega, parece surgir uma conclusão foucaultiana cara às analíticas que consideram as relações de poder e governo na sociedade: “a partir da ideia de que o eu não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte” (p. 262). Desmantelar, como quer Pelbart (2003, p. 66), a “cisão operada pelo poder entre o fato da vida e a forma-de-vida”, que deu à existência uma natureza a buscar, incessantemente convocada nos discursos de formação; “só quando a vida deixar de ser concebida como um mero fato”, dirá ele, “poderá tornar-se leque de possibilidades, isto é, variação de formas de vida”.

Em Foucault, as possibilidades de constituição de novas formas de existência, que durante alguns momentos escape aos modos de governo das subjetividades, residem nos espaços de criação de si, encontrados no imenso emaranhado formado pelos dispositivos que, a todo o momento, constroem os sujeitos. As conclusões foucaultianas baseadas em seus

estudos sobre a ética grega têm, ao menos, duas consequências práticas a uma pesquisa como ora apresentada: tornam inevitável o jogo entre poder e liberdade; mas, principalmente, colocam a ambos em um mesmo plano, de modo que os espaços de criação de si não podem ser concebidos senão no interior das próprias relações de poder às quais, de maneira mais ou menos cotidiana, escapa.

No caso do dispositivo formativo – e de qualquer outro em operação, por sinal –, não parece profícua, portanto, a busca por métodos, políticas ou dinâmicas capazes de trazer, em seu cerne, certa liberdade em estado puro; quaisquer que sejam as racionalidades postas em funcionamento, será sempre no interior de um jogo que nelas investe, constituindo formas de governo dos sujeitos, que elas se produzirão. Por outro lado, e ainda com o apoio das reflexões foucaultianas, é igualmente possível procurar, nas atuais configurações de tal dispositivo, formas de resistências que escapem à maneira como, hoje, tais possibilidades de governo são produzidas.

Em vez de propostas a constituir, vale, portanto, pensar em algumas desnaturalizações e desvios capazes de fazer o dispositivo formativo ranger a partir de suas fissuras, abrindo espaços instantâneos de resistência em seu interior. No que tange aquilo que é preciso desnaturalizar, talvez seja possível desconsiderar a vida como um constante objeto de investimento laboral, atuando sobre si mesmo de maneira a não constituir a própria existência a partir das ocupações que dela derivam e do futuro que a partir delas deve se constituir. Autorizar, assim, uma ignorância inerente ao devir. O ato formativo aprisiona a existência em um espaço permanente de institucionalizações e ritos; engole a inventividade por meio da criação de uma eternidade sempre calcada na formalização dos ambientes, momentos e formas de desenvolvimento. Constrói, nesse sentido, a força dos modelos formativos, e com ela torna improvável uma ação inventiva sobre si mesmo. A isso, talvez por instantes, seja possível resistir.

Um segundo exercício de desnaturalização pode estar pautado em uma atenção pessoal cartográfica diante da existência. A cartografia é, antes de tudo, uma possibilidade de aproximação da realidade que, instaurando o próprio conhecimento como um trabalho de invenção (KASTRUP, 2009, p. 49), destitui a neutralidade e a objetividade como critérios de análise do mundo. Seria então possível pensar em uma desnaturalização do dispositivo formativo a partir de um ato cotidiano de vadiagem:

A vadiação leva (como na “levada” de uma dança, ritmo, gingado) os aprendizes a disporem de uma atenção ao tempo dos eventos, a perderem tempo, para que os signos possam ser contemplados e decifrados na atualidade dos encontros, sem pressa ou ansiedade dos planos futuros. O cultivo aqui é a disposição de perder tempo (ALVAREZ e PASSOS, 2009, p. 146).

A cartografia pode ensinar a abandonar focos e a relevar historicidades (biográficas) que constituem a maneira pela qual os sujeitos se relacionam com o próprio desenvolvimento de maneira moralmente definida. Talvez seja possível, então, pensar em práticas (de)formativas que, por vezes, desistam da própria narratividade sobre a qual se ergue toda a história do desenvolvimento subjetivo: “é preciso conseguir não ruminar incessantemente a própria historinha pessoal para poder inventar um novo devir”, diz Pál-Pelbart (1993, p. 55). Nessa perspectiva, talvez seja fundamental dar a nossa própria história o espaço do silêncio, conceber a ela os lugares não narrativos para que a partir deles novas formas de vida, de construção de si e de intervenção no mundo possam ser inventados:

(...) não se trata de descobrir nossa identidade através desse visível que é a nossa história, já que a história não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir. Diferir dela não para descobrir o que se é, mas para experimentar o que se pode ser (p. 56).

Desnaturalização da existência formativa e do olhar sobre ela, portanto. Por outro lado, dois tipos de operações desviantes podem igualmente abrir espaços de resistência às formas de governo formativo na contemporaneidade. Uma delas se constitui na elaboração de outras formas de subjetividade a formar. De fato, a formatividade como é concebida hoje está

pautada em um sujeito caro à modernidade, com delineamentos sempre, de certa forma, essencializados. Projeta-se uma individualidade calcada na interioridade e na relação com aquilo que lhe é exterior. Talvez seja interessante problematizar, justamente, essa relação entre o “dentro” e o “fora” dos sujeitos, abrindo espaço para outras formas de compreender a maneira pela qual as subjetividades são constituídas, para que a partir delas outras formas de se aproximar da formatividade se deem. Afinal de contas, se o próprio sujeito – e sua consciência, sua alma e sua corporeidade – é constituído no interior dos discursos que engendra, a relação entre a interioridade e a exterioridade deve ser retomada e em muitos momentos redefinida em seus termos; os limites da própria subjetividade adquirem, portanto, uma nova conformação, e o sujeito se despe de uma essencialidade *a priori*, passando a se constituir como produto e produtor de sua experiência.

A partir da operação que desvia os sentidos da subjetividade moderna é possível, por exemplo, se pensar em novas formas de cognição, como fez Kastrup (2007) ao toma-la como prática e não como resultado de representações; como algo, portanto, a ser inventado, sendo definida “por sua abertura para o novo, para o inesperado, para o inantecipável” (p. 62). Nesse caso, é o próprio processo cognitivo que passa a ser reinventado e problematizado pelo próprio sujeito, deixando, por exemplo, de pertencer a um domínio puramente racionalizado para se inserir de outras formas no corpo, e portanto construindo novas formas e possibilidades de constituição de si. Com tal desvio, até mesmo uma mudança no sentido mais caro à formatividade atual poderia se dar:

O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados (p. 174).

Uma última operação de desvio pode estar pautada, finalmente, na deformação do próprio sentido formativo. Larrosa (2010), por exemplo, argumenta frente a uma educação

sempre pensada em termos dos pares ciência/tecnologia e teoria/prática, que seria possível pensa-la em termos de experiência e sentido, dignificando-se o experienciado – “a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida (...)” (p. 4) –, e recusando-se seu menosprezo, consagrado pela ciência racionalista. Aos mesmos moldes, a reflexão foucaultiana na breve “Introdução à vida não fascista” (FOUCAULT, 1993) pode trazer dois pontos de ancoragem que, evitando a busca de soluções, têm algo a dizer sobre outras possibilidades de ser e, portanto, de se (evitar) formar: a liberação da ação política de uma “paranoia unitária e totalizante” que, por muitos séculos, a acompanhou; e o anseio em fazer crescer “a ação, o pensamento e o desejo por proliferação, justaposição e disjunção” (p. 199), fugindo das hierarquizações de toda ordem.

Seria possível, portanto, fazer desviar a formação de quaisquer engajamentos, imprimindo-lhe exercícios de plena inventividade, capazes de valorizar o sujeito que se forma em sua intempestividade, e o outro como irrupção de onde sucede “o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade” (SKLIAR, 2002, p. 114), abandonando-se assim a tentativa de equivalê-lo a um formador, um mestre, ou um especialista; a algo, portanto, que não seja simplesmente sua própria diferença.

Desnaturalizações de vida e reflexão, desvios de subjetividade e formação: não se trata aqui de um programa curricular a delinear, mas de operações possíveis no interior da mesma espessura microscópica pela qual hoje passeiam os discursos da formatividade. Cisões que procurem “esculpir uma identidade sem parentesco”, no sonho de Bampi (2007, p. 38). À vida, e ao próprio pensamento, resta a tarefa de um exercício “mais afirmativo do que negativo, mais criativo do que militante, mais de exposição do que de oposição” (LARROSA, 2004, p. 39), na procura de movimentos cotidianos que reintegrem à formatividade os sentidos éticos de uma criação de si mesmo, por minúsculos que sejam; algo suficientemente

amplo para que se fundem e se refundem desejos de questionamento, e suficientemente efêmero para não se perder a possibilidade de experimentar. Afinal de contas, é sempre do intempestivo que se alimenta a liberdade.

.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. A. A tramitação do projeto de LDB no Congresso Nacional a partir de novembro de 1992. *Educação e Sociedade*, n. 42, agosto/92, p. 368-378.

AÇÃO EDUCATIVA *et. al.* *Indicadores da Qualidade na Educação*. 3ª ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

ALVAREZ, J; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In:* PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 131-149.

AMOS, K. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. *Educação e Pesquisa*, v.36, n especial, São Paulo, 2010, p. 23-38.

ANDRADE, A. *Tecnologias, ensino e aprendizagem a distância: apropriações por professores em processo de formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.

AQUINO, J. G. “Alunos-problema” *versus* alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. *Pro-posições*, v.12, n.2-3(35-36), jul/nov 2001, p. 91-108.

AVELINO, N. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n5, Brasília, jan-jul/2011, p. 81-107.

BAMPI, L. Ordenando poder-saber: produção de identidades e hierarquização de diferenças. *Educação e Realidade*, n. 32(1), jan/jun 2007, p. 25-42.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In:* PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BARTHES, R. *Mitologias*. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, n.3(63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BELLO, I. *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2008.

BELLO, I; BUENO, B. O. É possível mudar o *habitus* docente? *Anais da Reunião Anual da ANPED-Sudeste*, 2005, p. 1-15.

BELLO, S. E. L.; TRAVERSINI, C. S. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. *Bolema*, Rio Claro, v. 24, n. 40, dez/2011, p. 855-871.

BERTRAND, O. Avaliação e certificação de competências e qualificação profissional. Brasília: UNESCO/IPE, 2005.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. (org). *Educação e Hegemonia de Classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 311-367.

BOCCHETTI, A; MUNGUBA, M.; PAIVA JÚNIOR, F. C; ALENCAR, V. M. A; FONSECA, S. R. L. A Influência das Questões Políticas nos Programas de Formação de Educadores: A Experiência do Proforma no Estado do Ceará. In: 57 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2005, Fortaleza. *Anais da 57 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, 2005.

_____. *Potencialidades de modelos avaliativos em programas de formação docente a distância*. Monografia (Especialização em Educação a Distância). Universidade Católica de Brasília, 2006.

BOCCHETTI, A. *Por um professor mínimo: a produção “a distância” do sujeito docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2008.

BOCCHETTI, A; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades em programas especiais de formação. *Currículo sem Fronteiras (RGS)*, 2012.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 71-80.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 65-70.

BOURDIEU, P; BOLTANSKY, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 127-144.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 217-228.

BOX 1824. *O sonho brasileiro*. Disponível na internet: <http://osonhobrasileiro.com.br/>. Acesso em: 19/09/11.

BRASIL. *Matriz de Referência da Prova Nacional de Concursos para o Ingresso na Carreira Docente – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Disponível na internet: <http://www.cedes.unicamp.br/propostadematriz.pdf>. Acesso em: 09/08/2011.

_____. *Orientações para a implantação da Rede Certific.* Brasília: MEC/MTE, 2010. Disponível na internet: http://www.ifto.edu.br/ifto_cms/docs/arquivos/150420101631Orientaesparaimplantaao.pdf

BRASIL. *Lei 9394*, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, A. *Virar a câmera, estremecer a imagem*. Disponível na internet: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/17731/1/R0570-1.pdf>. Acesso em 15/05/2008.

BUENO, B. O. *Programas especiais de formação de professores, escolarização e tecnologias: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FAPESP, Processo 08/54746-5, 2008.

_____. Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e a produção de novas narrativas sobre a formação docente. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 4, p. 421-440.

_____. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. In: SOUSA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. (Org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPURCS/EDUNEB, 2006, p. 219-238.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M; HAYASHI, C; OLIVEIRA, R. M. M.; FERREIRA JÚNIOR, A. (Orgs.). *Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas*. São Carlos: EDUFSCar, 2012, p. 161-182.

CALLEWAERT, G. Bourdieu, crítico de Foucault. *Educação, Sociedade e Culturas*, n19, 2003, p. 131-170.

CALVINO, I. *As cosmicômicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARDOSO, I, A, R. Foucault e a noção de acontecimento. *Revista de Sociologia da USP*, n 7(1-2). São Paulo, outubro/1995, p. 53-66.

CASTRO, E. O governo da vida. *Ecopolítica*, n.3, 2012, p. 69-98. Disponível na internet: www.revistas.pucsp.br/ecopolitica.

_____. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, M. R. A. (Des)governos...: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. *Educação Temática Digital*, Campinas, v12, n1. Dez/2010, p. 224-241.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do *fitness*. *Educação e Realidade*, n. 34(2), mai/ago 2009, p. 119-134.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 129-152, mai/ago 2010.

COSTA, M. V; MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 521-533, set/nov 2009.

COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, n. 34(2), mai/ago 2009, p. 171-186.

_____. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTINHO, K. D; SOMMER, L. H. O discurso sobre formação de professores e arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v11, n11, jan/jun 2011, p. 86-103.

CUNHA, M. A. A. *Guia do Tutor – Proformação*. 5ª ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2004.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34, 1992, p. 219-226.

_____. Que és um dispositivo? In.: _____. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Disponível na internet: www.unb.br/fe/tef/filoesco/Foucault/art14.html.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

DUSSEL, I. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. *Educação e Realidade*, v29, n1. Porto Alegre, 2004, p. 45-68.

DUSSEL, I; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 92-108.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, v13, n38, maio/agosto 2008, p. 239-251.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2. mai/ago 2009. p. 35-56

_____. Using governmentality as a conceptual tool in Education Policy Research. *Educate Journal*, University of London, Kaleidoscope Special Issue March 2008, p. 3-18. Disponível na internet: <[http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=issue&op=view&path\[\]=25](http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=issue&op=view&path[]=25)> Acesso em 04 de fevereiro de 2012.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, v.21, n. 02. Florianópolis, jul/dez 2003, p. 371-389.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, novembro/2001, p. 197-223.

FLICKINGER, H.G. Herança e futuro do conceito de formação (*bildung*). *Educação e Sociedade*, Campinas, v32, n114, jan/mar 2011, p. 151-167.

FONSECA, T. M. G; BARROS, M. E. B. Entre prescrições e singularizações: o trabalho em vias da criação. *Fractal: Revista de Psicologia*, v22, n1, jan-abr/2010, p. 101-114.

FOUCAULT, M. *De outros espaços*. Disponível na internet: http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html. Acesso em: 10/12/2012.

FOUCAULT, M. *A coragem da verdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Vigia da Noite dos Homens. In: _____. *Ditos e Escritos VII – Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011(b). p. 3 – 7.

_____. O que é o Iluminismo? Disponível na internet: <ftp://neppi.ucdb.br/pub/filosofianet/ebooks/FoucaultQueIluminismo.pdf>. Acesso em: 22/05/2009.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008(a).

_____. *Qué es um autor?* Traducción de Gertrudis Gavidia y Jorge Dávila. Disponível na internet: <http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/midias/foucault.pdf>. Acesso em 12/06/2008(b).

_____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008(c).

_____. *Qué es um autor?* Traducción de Gertrudis Gavidia y Jorge Dávila. Disponível na internet: <http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/midias/foucault.pdf>. Acesso em 12/06/2008(d).

_____. *O que é a crítica?* Tradução de Gabriela Lafetá Borges. Disponível na internet: www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html. Acesso em 13/04/2007. (2007a)

_____. *As técnicas de si*. Disponível na internet: www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/technics.html. Acesso em 13/04/2007. (2007b)

_____. A vida dos homens infames. In: _____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

- _____. *Microfísica do Poder*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004(a).
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004(b).
- _____. *A Arqueologia do Saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004(c).
- _____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- _____. O anti-édipo: uma introdução à vida não fascista. *Cadernos de Subjetividade*, v1, n1, São Paulo, 1993, p. 197-200.
- _____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. Omnes et singulatim: por uma crítica da “razão política”. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 26, março/1990, p. 77-99.
- FREITAS, A. S. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.1, p. 167-190, jul/dez 2010.
- GALLO, S. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GARCIA, M. M. A. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (2002a)
- _____. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem Fronteiras*, v2, n2, jul/dez 2002, p. 53-78. (2002b)
- GERENCER, P. Vida e obra de Taylor à guisa de prefácio. In: TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 1970, p. 11-23.
- GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GONDRA, J; KOHAN, W. Apresentação. In: _____ (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: 34, 2000, p. 357-372.

IPEA. *Sistema de Indicadores de Percepção Social: Direitos do Trabalhador e Qualificação Profissional*. Disponível na internet: http://www.cnts.org.br/geral/Arquivo/110118_sips_direitotrabalho.pdf. Acesso em 12/08/11.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? (5 de dezembro de 1783). Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Disponível na internet: http://ensinarfilosofia.com.br/__pdfs/e_livros/47.pdf. Acesso em 10/08/10.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 76-91.

LARROSA, J. *La experiencia y sus lenguajes*. Disponível na internet: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf+Jorge+Larrosa&hl=pt-BR. Acesso em 13/11/10.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v29(1), jan/jun 2004, p. 27-43.

_____. Pedagogía y Fariseísmo: Sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 289 – 298, Abril/2003.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LATOUR, B. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: Edusc, 2004.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, v34(2), mar/ago 2009, p. 153-169.

LOPEZ-RUIZ, O. Da “profissão” à “carreira”: o caso dos executivos nas transnacionais. *Teoria e Pesquisa: Revista de Ciência Política*, v. XVIII, n.2, jul/dez 2009, p. 11-29.

_____. A técnica como capital e o capital humano genético. *Novos Estudos*, n80, março/2008, São Paulo, p. 127-139.

_____. *Ethos* empresarial: el “capital humano” como valor social. *Estudios Sociológicos*, v. XXV, n. 2, mayo/agosto 2007, p. 399-425.

MAHNKOPT, B. Em direção a uma modernização de política sindical centrada na qualificação. *Educação e Sociedade*, n 38, abril/91. p. 9-18.

MARIN, A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Caderno Cedes*, Campinas, n36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, C. J. A vida dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica na obra de Michel Foucault. In: SCAVONE, L.; ALVAREZ, M. C.; MISKOLCI, R. (orgs.). *O legado de Foucault*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p. 177-198.

MAZZARI, M. V. Apresentação. In: GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006, p. 7-26.

MEC. *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – Documento para Consulta Pública*. Disponível na internet: http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf. Acesso em 20/10/12.

MONTOYA, B. C. El intelectual contra el experto. Sobre la formación y las funciones del professorado. *Educación e Sociedade*, n 39, agosto/91. p. 307-324

MORAES, T. D.; NASCIMENTO, M. L. Da norma ao risco: transformações na produção de subjetividades contemporâneas. *Psicologia em estudo*, Maringá, v7, n1, jan/jun 2002, p. 91-102.

MOREY, M. Introducción. In: FOUCAULT, M. *Michel Foucault. Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995.

MTE. *Plano Nacional de Qualificação: Plano Setorial de Qualificação (PlanSeQ's) – orientações para elaboração de projetos e audiências públicas*. Brasília: MTE, 2009.

MUSSI, M. C. *Subjetivações e formação docente: uma perspectiva foucaultiana*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2005.

NARDI, H. C.; SILVA, R. N. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. *Educación e Realidade*, 29(1), jan/jun 2004, 187-198.

NARODOVSKY, M. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educación e Sociedade*, ano XXIII, n 78, abril/2002, p. 15 a 36.

NOGUERA, C. La gubernamentalidad em los cursos del Profesor Foucault. *Educación e Realidade*, n. 34 (2), mai/ago 2009, p. 21-33.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 107-130.

OLIVEIRA, A. S. *Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2009.

ORTEGA, F. Práticas de ascese corporal e constituição de bioidentidades. *Cadernos Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n.11(1), 2003, p. 59-77.

OURIQUE, M. L. H; TREVISAN, A. L. Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas, entre outros (en)cantos das sereias. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n109, set/dez 2009, p. 1169-1186.

PAGNI, P. A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n.3, set/dez 2010, p. 99-123.

PARAÍSO, M. A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v27, n94, jan/abr 2006, p. 91-115.

PASSETI, E. Segurança, confiança e tolerância: comandos na sociedade de controle. *São Paulo em Perspectiva*, v18, n1, 2004, p. 151-160.

PASSOS, E.; BENEVIDES, R. A cartografia como pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 150-171.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 109-130.

PELBART, P. P. Vida capital: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

_____. Subjetividades contemporâneas. *Subjetividades contemporâneas*, São Paulo, v1, 1997, p. 4-11.

_____. *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo e a loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PERRENOUD, P. *Construindo competências – Entrevista com Philippe Perrenoud*. Disponível na internet: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 13/11/2012.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em Defesa da Alma*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Reforma Educacional e Construtivismo. In: SILVA, T. T. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 95-142.

POPKEWITZ, T. S.; LINBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n75, ago/2001, p. 111-148.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação e Realidade*, v.29, n.1, janeiro/junho 2004.

RABINOW, P; DREYFUS, N. Michel Foucault – Entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.

RABINOW, P; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. *Política e Trabalho – Revista de Ciências Sociais*, n24, abr/2006, p. 27-57.

REAL, E. M. M. et. al. *Itinerários formativos: metodologia de construção*. Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CPA, 2005.

ROLNIK, S. *Geopolítica da cafetinagem*. Disponível na internet: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>. Acesso em: 19/09/2012.

_____. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. *Cultura e subjetividade. Saberes Nômades*. Papirus: Campinas, 1997, p. 19-24.

ROSE, N. Cérebro, *self* e sociedade: uma conversa com Nikolas Rose. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 20(1), 2010, p. 301-324.

_____. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, v.26, n.1, 2001, p. 33-57.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

ROSENFELD, A. Introdução. In: SCHILLER, F. *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*. São Paulo: Herder, 1963. p. 7 – 31.

SAMPAIO, S. S. Resistências. In: RAGO, M; MARTINS, A.L. Dossiê Foucault, *Revista Aula*, n.3, dezembro/2006 a março/2007. Disponível na internet: <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/27.pdf>. Acesso em 15/07/2010.

SARTI, F. M; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.131, maio/ago 2007, p. 455-479.

SATTLER, M. Formação (*Bildung*): entre o sagrado e o profano. *Educação*, Porto Alegre, v34, n1, jan/abr.2011, p. 49-55.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- SCHILLER, F. *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*. São Paulo: Herder, 1963.
- SCHILLING, F; RIBEIRO, C. R. Um convite: pensar é resistir. In: VALVERDE, A. J. R. (Org). *Maurício Tragtenberg. 10 anos de encantamento*. São Paulo: EDUC-Editora da PUC/FAPESP, 2011, p. 175-189.
- SEABRA, C. *Tecnologias na Escola: como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem*. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.
- SENAC. *Itinerário formativo – Eixo: Ambiente, Saúde e Segurança*. Disponível na internet: http://www2.mt.senac.br:8080/copa2014/itinerario/itinerario_formativo.pdf. Acesso em: 05/10/2011.
- SILVA, T. T. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulinas, 1995.
- SIMONS, M; MASSCHELEIN, J. Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. *Currículo sem fronteiras*, v.11, n. 1, p. 121-136, jan/jun 2011.
- SKLIAR, C. Alteridades y pedagogías. O...¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educación e Sociedade*, ano XXIII, n79, ago/2002, p. 85-123.
- SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educación e Pesquisa*, v.32, n.3, São Paulo, setembro/dezembro 2006, p. 477-492.
- SOUZA, A. R. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. *Revista Intermeios*, Campo Grande, v. 13, n. 25, p. 66-83, jan/jun 2007.
- SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de *bildung* (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, n112, dezembro/2005, p. 191-198.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991.
- TAYLOR, F. *Princípios da Administração Científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1970.
- TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educación e Realidade*, n. 34(2), mai/ago 2009, p. 135-152.
- UNESCO. *CONFITEA VI – Marco de Ação de Belém*. UNESCO, 2010. Disponível na internet: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.

_____. *Padrões de Competência em TIC para professores: Diretrizes de implementação*. UNESCO, 2009. Disponível na internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>

_____. *Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos – Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990*. Unesco, 1998. Disponível na internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

UNESCO/CONSED. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Ação Educativa, 2001.

UNICEF. *Redes de Aprendizagem – Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Disponível na internet: http://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 08/11/2011.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In.: COSTA, M. V. (Org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n.79, Ago/2002, p. 163-186.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V; BRANCO, G. C (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-215.

WEBER, J. F. *Bildung e educação*. *Educação e Realidade*, v31(2), jun/dez 2006, p. 117-134.

ANEXO – TRECHO DE TRANSCRIÇÃO: “*WORKSHOP DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL*”

Data: 09/12/2010

GT4: Perfil do trabalhador

(...)

Participante 1

O próprio Min. do Trabalho falou: “Eu tenho um investimento para construir uma série de escolas técnicas federais, eu preciso ter a informação que vai se desenvolver, em qual local, num prazo de cinco anos e eu não consigo ter esse mapa porque não consigo uma articulação com o mercado”. Essa é a questão, a gente só vai conseguir condições de recrutamento se houver essa articulação de quem ta formando e quem está recrutando.

Participante 2

Só que essa comunicação tem que ser de uma forma rápida, não pode só depois de criar uma política, uma legislação.

Participante 1

O que a gente faz lá no [projeto A] é uma tentativa em pequena escala de juntar o formador, a gente que atua como articulador de uma rede, quem vai contratar e o jovem que quer trabalhar.

Mediador

Resumo rápido:

Como ampliar as condições de recrutamento?

Pelo lado da atração. Campanhas de comunicação externas para valorizar a imagem desse profissional, empresas fazerem mais campanhas de valorização interna.

Valorização através dos benefícios e da qualidade de vida de maneira que ele veja que é um emprego bom que ele tem e que ele recomende.

Investimento na educação e no desenvolvimento que é o segundo fator de retenção de pessoas hoje.

O setor repensar na forma de lidar com essa mão de obra.

Do lado de torná-lo capaz de entregar no mercado, ou seja, ser empregável.

Programas de larga escala de qualificação profissional que tenham em vista uma certificação só que construída a longo prazo, para não se tornar uma camisa de força que acaba excluindo as pessoas. Parcerias público-privadas e articulação entre quem está formando e quem recrutando.

Vamos começar a três então:

Como mobilizar esse público garantindo a sua participação em estratégias de qualificação profissional?

Entendi que é como motivar as pessoas para que elas se qualifiquem.

Mediador

O profissional, hoje, da C. Civil, não se valoriza e ele não quer que o filho trabalhe nessa área. Como a gente consegue mobilizar esse cara, se motive e traga outras pessoas?

Participante 4

Acho que quando você fala em qualificação, fala de um contingente que você quer ingressar no mercado de trabalho e do contingente que já está atuando no mercado.

Por exemplo, você olha para o [empresa 1] e a oferta de curso é de manhã e de tarde, à noite tem só uma ou duas turmas. Como é que eu vou qualificar um contingente que já está empregado se o curso é de manhã e de tarde? Qual é o empregador que vai liberar?

Você tem que ter oportunidade de qualificação que seja compatível com o exercício profissional.

Levar essas iniciativas para dentro do local de trabalho porque esse cara mora longe e não tem dinheiro para a passagem, para se alimentar e não vai fazer o curso sem comprometer a renda da família dele.

Participante 2

O [empresa2] tem isso para a indústria mecânica.

Na C. Civil a gente tem o canteiro escola.

Voz feminina

Tem um problema dos currículos do [grupo de empresas] que estão defasados.

Apareceu uma pesquisa acho que no final do ano passado: os executivos disseram que contratavam menos 25% dos funcionários porque os currículos vinham do [grupo de empresas].

Participante 4

Mas é em negociação com a empresa. O instrutor vai lá... E a gente tem dois programas escola, um que o [empresa 2] leva o instrutor e o outro que é o treinamento básico com supervisor, eu levo lá, formo seus mestres e encarregados que aprendem a ensinar o ofício, eles têm um módulo inteiro de aprender a ensinar, depois eles têm uma atualização técnica e depois começa com uma tutoria junto com o pedagogo do [empresa 2] que faz uma supervisão. É questão de visão.

Participante 1

Até porque as construtoras podem pensar que elas vão investir nessa pessoa que tem tanta mobilidade e ela vai depois para a concorrente.

Participante 2

Mas se você tiver uma política de benefício de carreira dentro da empresa...

Participante 4

Mas a C. Civil não pode ter essa visão. O Seconci foi criado por isso. Você é operário da C. Civil, então roda dentro do setor. Cada um pouco paga um pouco e o setor está dividindo esse custo e a rotatividade é inerente ao negócio.

Mediador

Até agora temos horários compatíveis, levar oportunidades para dentro dos locais de trabalho.

Que tal falar de uma multiplicidade de mídias para atingir diversos públicos.

Participante 4

O cara que trabalhou o dia inteiro, está exausto e tem que entrar, depois na aula...

Participante 2

Você tem que fazer aula rápida, de uma hora, 1h20, num processo contínuo porque o profissional precisa ir embora. Se sair tarde, pode ser que tenha até dificuldade de transporte depois para chegar na sua residência.

Teve um projeto dentro da [empresa 3] que eu participei na elaboração e depois fiquei preocupado porque o secretário cismou, para atender a obra do PAC, montar o canteiro-escola e formou pedreiros em cinco semanas e esse pedreiro seria um auxiliar, não um pedreiro. E foi assim por causa da urgência porque se pedem, por exemplo, cinco mil mãos de obras, cadê esse pessoal todo?

A gente falando em treinar, desenvolver pessoas como pedreiro, carpinteiro e a gente estava falando da defasagem de coisas básicas, do baixo nível de escolaridade, como é que você vai fazer o estudo em paralelo?

Você vai iniciar com o modo básico, nivelar.

Se você oferecer só o técnico ele não vai aprender e só o básico ele não se interessa.

Participante 4

O investimento hoje de uma telessala não é compatível com um pequeno construtor. Uma coisa eu te digo, das mil empresas que eu tenho, 80% são pequenas. Você tem 10 grandes empresas capazes de fazer um investimento em telessalas. O grande construtor é grande em faturamento ele tem tudo terceirizado que está no pequenininho, e esse pequeno não tem dinheiro para investir.

Participante 6

A gente está falando do último senso que 70% da população são analfabetos funcionais. Você não vai poder jogar um curso técnico diretor, tem que ser paralelo.

Participante 4

O curso por aluno/mês é o mesmo de uma sala convencional. Acho que é em torno de R\$200, R\$300,00.

Participante 6

Se você tem uma sala com um período, o custo fica caro, mas se você usa os três períodos, fica mais acessível. O material você só vai comprar uma vez.

Participante 3

Um agravante. Como se trata de um profissional que não precisa ter Ensino Médio ou Educação Básica para trabalhar, eles têm uma certa resistência também em só a fazer a educação básica, tem que ser integrado e pegando os conteúdos essenciais para o trabalho.

Participante 5

Nos cursos que a gente tá montando, pensamos que, no curso básico mesclar com o conteúdo técnico para motivar porque se não ele não fica, fica ansioso.

Participante 3

A gente fez uma pesquisa com a GV sobre educação jovem e a educação profissional.

Mostrou que curso de qualificação profissional, de curta duração e quase não influenciam no salário e na empregabilidade na C. Civil. O que influencia é se pelo menos ele terminou o Ensino Médio ou se ele pulou os ciclos de estudos da educação formal. O pesquisador quantificou em salário, em porcentagem, em chance de estar empregado o diferencial de um curso de qualificação em várias áreas e na C. Civil o curso de qualificação profissional que é aquele de curta duração quase não faz diferença no salário e de empregabilidade. Porque o setor não valoriza aquele curso de curta duração.

Essa pesquisa foi feita com microdados na Pinade, não é uma pesquisa de campo. Foram dados divulgados em 2008.

Participante 4

Por exemplo, a Convenção Coletiva do RJ segura 10% sobre o piso de todo trabalhador que apresentar diploma do [empresa 2]. Também acho fundamental a questão atitudinal e comportamental. A capacidade de se relacionar, a capacidade de lidar com conflito.

Participante 3

Como mobilizar esse público garantindo a sua participação e estratégia?

Com horários compatíveis e que não tenham sobrecarga de trabalho, levando oportunidades para dentro dos locais de trabalho, com diversidade de mídias, com estratégias didáticas motivadoras, integrando a formação básica com a técnica para que ele veja que a técnica é o forte dessa formação e é o seu interesse, mas que tenha uma formação básica com conteúdos aplicados à realidade do trabalho.

A preocupação com a cidadania nas relações interpessoais.

Mediador

4ª pergunta:

De que maneira podemos valorizar a importância dessa população junto a outras instâncias da sociedade e aos próprios trabalhadores?

Voz feminina

A gente treina não só a parte técnica, como a comportamental como postura, cidadania.

Participante 3

Tem um estereótipo também. Como é que a sociedade se aproxima dessas pessoas? Cuidado que ele vai cobrar caro, etc.

Participante 2

A curto prazo isso é muito difícil.

A questão dessa valorização passa pela mudança de cultura do próprio empresariado. Às vezes a pessoa constrói um prédio bonito da [empresa 3], mas aquilo está muito longe da realidade dele.

Participante 4

Um jingle que fala da importância dele para a construção do Brasil.

Todos acham que com essa música já foi respondida a questão quatro. Elevação da auto estima. Ele não tem que ser, ele tem que pertencer.

Participante 3

Mas acho que vale como o setor tá vendo ele também.

O Mario faz sempre um paralelo entre o setor de metalurgia. Por que as pessoas queriam ser metalúrgicos e não pedreiros?

Porque era outro ambiente, outro salário, outra segurança, uniforme que na Construção Civil não se vê.

Participante 4

A gente tem que ensiná-lo a pleitear junto ao empregador as condições mínimas, a ter atitude, a se relacionar naquele ambiente para ter os requisitos mínimos para exercer a função dele. Esse ensinamento de cidadania é muito importante.

Participante 2

Acho que o sindicato nessa inserção dele, nesse contexto da sociedade seria interessante, não sei se seria possível, mas eu vejo uma angústia nesse trabalhador porque ele não usufrui o que ele produz, porque ele não tem acessibilidade social naquilo que ele produz. Aí talvez com uma política dentro do sindicato para incentivar o financiamento a baixo custo com uma estrutura de condições de habitabilidades razoáveis, não que ele tenha que morar num local de risco, numa encosta.

Participante 3

Não é só isso, a cultura brasileira também não tem essa cabeça de ações sociais. As empresas, o Governo ou o próprio brasileiro não tem. A gente tem tanta coisa dentro do canteiro que poderia fazer ações sociais, como por exemplo, sobras de material. Fazer um mutirão naquela comunidade, ou na casa daquele funcionário, mas voltado para o funcionário.

Participante 4

Na minha opinião confunde o próprio conceito de responsabilidade social, que começa primeiro dentro de casa. Como vai cuidar de fora e não cuidar de dentro?

Participante 2

A respeito do que o Mario falou, ele quer criar o ideal, mas não é a nossa prática hoje e não deve ser a curto prazo porque a gente tem tanta carência de déficit habitacional, de infraestrutura em todos os seguimentos e isso seria o ideal, principalmente na área habitacional. Você tem uma demanda e ele tem razão quando fala que não vai atender Minha Casa, Minha Vida se não houver isso. Só que as indústrias e os formadores dessa mão de obra têm que ter a preocupação de tentar um meio termo.

Ele citou uma coisa que eu achei muito interessante que é a questão da padronização do Código de Obra Nacional porque isso é uma bagunça, tirando aspectos fundamentados em estatuto da cidade e Código Civil, cada Prefeitura tem uma leitura diferente e essa leitura às vezes inviabiliza qualquer mecanização de processo construtivo. Estão tentando popularizar como o sistema de Drywall e similares, mas isso ainda é muito pequeno. Uma coisa que

poderia ser aproveitada em grande escala que tem dados estatísticos que reduz em 30% da obra que é a alvenaria estrutural que poderia estar sendo empregada em grande escala e até ensinando as pessoas a fazerem como mutirão, pessoas de baixa renda aprender esse processo. Só que isso tudo demanda política pública que tenha a fala entre os três segmentos da esfera de Governo, Federal, Estadual, Municipal. Se não a coisa não anda. Você faz um projeto pequeno de reforma da praça, e o cara prefere pintar toda a praça, bota um meio fio mais alto, não coloca nenhum equipamento urbano, nenhum brinquedo, nada de acessibilidade e gasta toda a verba do Ministério da cidade numa boa, sem ninguém incomodar ele. Então por que ele vai pensar em fazer algo maior? Essas articulações é uma coisa que a gente tem que tentar quebrar, a gente vai ficar sempre correndo para tentar chegar nos melhores do mundo e nunca vai chegar porque tem as coisas pequenas aqui que devem ser encadeadas.

Mecanização de processo produtivo – um cara que ficou rico construindo banheiros e vendendo prontos. O que levaria dois meses ele monta em duas horas como lego.

Se mecanizar, vai ter menos mão de obra no mercado. Onde trabalhavam dez, trabalha meio hoje. Tem que pensar também no lado social de empregabilidade.

Uma coisa que eu acho absurda é um colega que um colega comentou: você faz um curso de pedreiro e introduzindo a leitura do projeto. O pedreiro tem uma dificuldade imensa em leitura de projeto. Como é que ele vai executar qualquer coisa se ele não sabe ler o projeto?

Participante 5

Por isso que ele tem a fama de que a dobra leva o dobro porque ele não consegue nem planejar porque ele não tem condição.

Voz feminina

Por isso que tem que ser uma sequência de fábrica porque você tem um coordenador para isso.

Participante 5

A gente sabe disso, a questão é cruzar isso com a demanda do mercado.

Voz feminina:

Para nós isso já está acontecendo.