

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VIRTUOSISMO E EXPOSIÇÃO: A LÓGICA NEOLIBERAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE**

JAIRO ANTONIO DA CRUZ

Porto Alegre

2017

JAIRO ANTONIO DA CRUZ

**VIRTUOSISMO E EXPOSIÇÃO: A LÓGICA NEOLIBERAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul como requisito para a obtenção do
Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Alfredo Veiga-Neto

Porto Alegre

2017

JAIRO ANTONIO DA CRUZ

**VIRTUOSISMO E EXPOSIÇÃO: A LÓGICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 23 de Janeiro de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto – UFRGS (Orientador)

Prof.^a Dra. Karla Saraiva - ULBRA

Prof.^a. Dr.^a. Kamila Lockmann – UFRG

Prof.^a. Dr.^a. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Cruz, Jairo Antonio da
Virtuosismo e exposição: a lógica neoliberal na
educação profissionalizante / Jairo Antonio da Cruz. -
- 2017.
126 f.

Orientador: Alfredo Veiga-Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. educação técnica profissionalizante. 2.
virtuosismo. 3. subjetividades. I. Veiga-Neto,
Alfredo, orient. II. Título.

À Juliana, Felipe e Ana Júlia

AGRADECIMENTOS

Mesmo que eu já tenha afirmado, em outros momentos, não ser um adepto de agradecimentos públicos, acho que é imprescindível fazer alguns esclarecimentos. Esta é uma Tese que leva o meu nome na autoria, mas que representa um trabalho coletivo, de muitas mãos e mentes, e que só foi possível porque teve a participação qualificada de um Grupo de Pesquisa¹ que se mostrou, desde o início, muito competente, comprometido, acolhedor e generoso. Portanto, aqui não se trata de um simples agradecimento, mas de um reconhecimento público de cumplicidade, de cooperação, de coparticipação, de coautoria, principalmente do Professor Alfredo Veiga-Neto, do Antonio Moraes, da Tatiana Rech, do Gustavo Kern, da Roseli Machado, do Rodrigo Azevedo, da Isabela da Silva e da Débora Freitas. Portanto, queiram vocês, ou não, esta produção também os representa, para o bem ou para o mal...

Sei dos riscos aí envolvidos. O primeiro deles é esquecer alguém que possa ter tido participação nesta jornada. Caso tenha ocorrido, meus sinceros pedidos de desculpas. Por outro lado, também entendo que os(as) “verdadeiros(as)” merecedores(as) de meus agradecimentos — e pela afinidade que nos une — saberão discernir, dentre muitos dos meus atos, aqueles que se expressam por si mesmos: a palavra dita ou não-dita, a brincadeira descomprometida, o sorriso fraterno, o beijo afetivo, o abraço verdadeiro, o aperto de mão confiante, a lágrima que briga para sair (ou não sair), o “simples” olhar de cumplicidade. A esses(as), não tenho muito mais o que dizer. Apenas, que espero que permaneçam a meu lado...

¹ Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/PPGEDU/UFRGS), coordenado pelo professor Alfredo Veiga-Neto.

E, para completar meus agradecimentos, e também para marcar este momento, agradeço a algumas pessoas ligadas diretamente a esta produção — entendida, aqui, como a produção desta Tese e, de forma correlata, do próprio sujeito que a construiu:

- Aos(às) professores(as) do PPGEDU da UFRGS, em especial aos meu orientador Alfredo Veiga-Neto, pelo exemplo de empenho, dedicação, desprendimento e bondade intelectual;

- Às professoras da banca examinadora, Karla Saraiva, Kamila Lockmann e Clarice Salete Traversini, que gentilmente aceitaram o convite, colaborando significativamente com seus pareceres e com suas avaliações;

- Aos meus colegas de estudos, conversas e filosofias de vida, em especial aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/PPGEDU/UFRGS), que muito me ensinaram, colaborando para que eu diminuísse muitas das minhas angústias;

- Aos meus familiares, em especial à minha mãe Nancy, à minha esposa Juliana e aos meus filhos Felipe e Ana Julia, que me deram todo o suporte para que esta produção pudesse ser consolidada.

*Quanto ao motivo que me impulsionou
foi muito simples.
Para alguns, espero,
esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo.
É a curiosidade — em todo caso,
a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada
com um pouco de obstinação:
não aquela que procura assimilar
o que convém conhecer,
mas a que permite separar-se de si mesmo.*

Michael Foucault

RESUMO

Esta Tese procura problematizar as feiras, mostras e exposições da educação profissional e tecnológica como espaços educativo-produtivos que operam tanto no âmbito do desenvolvimento de saberes que escapam ao ambiente escolar formal, e que, portanto, são de difícil desenvolvimento, objetivação e formalização nas salas de aulas e laboratórios, quanto no âmbito da formação das subjetividades trabalhadoras, entendendo estas estratégias como uma forma de governo das condutas dos estudantes-trabalhadores, ou como uma forma de governamento da sociedade. Para tal problematização, utilizei como *locus* privilegiado de análise uma das maiores mostras de trabalhos técnicos da América Latina, a Mostratec (Mostra Brasileira/Internacional de Ciência e Tecnologia). De forma geral, pretendi analisar como esta mostra conduz as condutas dos estudantes-trabalhadores, tomando o conceito de governamentalidade como o fio condutor de minha pesquisa, de forma que ele atravessasse minhas incursões pelas teorizações e pelas análises realizadas. De forma mais detalhada, tentei mostrar que as feiras, mostras e exposições da educação técnica profissionalizante operam como *locus* privilegiado para a formação das subjetividades dos estudantes-trabalhadores, formação essa que se dá a partir de dois processos ou tratamentos da subjetividade — sujeição social e servidão maquínica — que são complementares, interdependentes e que contribuem para o funcionamento da educação escolar e do próprio neoliberalismo. Argumenta-se que os deslocamentos contemporâneos no mundo do trabalho e na produção fazem com que algumas das tecnologias de governamento da sociedade sejam revalorizadas e reelaboradas no novo contexto do ensino técnico profissionalizante, que tem se apresentado, historicamente, como um sintoma implicado do desenvolvimento das forças produtivas. Considerando-se que a formação do estudante-trabalhador, vinculada às novas necessidades do trabalho contemporâneo, depende cada vez mais do seu caráter imaterial e da produção e do investimento cada vez mais precoce de si mesmo, ou seja, representa um processo onde o “produto” do aprendizado é inseparável do ato de produzir, podemos considerar que a produção escolar-empresarial se aproxima de uma execução virtuosística característica de atividades que encontram seu próprio cumprimento em si mesmas e que exigem a presença de um público. Busquei mostrar que feiras, mostras e exposições da educação profissional e tecnológica operam como estratégias neoliberais de governamento, tanto como um espaço público estatal que permite aos estudantes-trabalhadores executarem seu virtuosismo na presença do outro, quanto como estratégias para o desenvolvimento de saberes que escapam ao ambiente escolar formal. Por outro lado, também visam o desenvolvimento da individualização e da desigualdade concorrencial, bem como o bloqueio e a interrupção do excedente dos processos cognitivos, dos movimentos de cooperação, conhecimento e linguagem, visto que, para existir, o capital precisa bloquear os processos de captação social do valor, porque estes são excedentes, vão além de sua capacidade de comando.

Palavras-chave: educação técnica profissionalizante – virtuosismo – subjetividades

ABSTRACT

This thesis seeks to problematize the fairs and exhibitions of professional and technological education as educational-productive spaces that operate both in the scope of the development of knowledges that escape the formal school environment, and which, therefore, are difficult to develop, objectify and formalize in the classrooms and laboratories, and in the context of the formation of working subjectivities, understanding these strategies as a form of governing student-worker behavior, or as a form of governing society. For this problematization, I used as the privileged locus of analysis one of the largest exhibitions of technical works in Latin America, the Mostratec (Mostra Brasileira / Internacional de Ciencia e Tecnologia). In general, I intended to analyze how this show conducts student-worker behaviors, taking the concept of governmentality as the guiding thread of my research, so that it crosses my incursions by the theorizations and the analyzes carried out. In a more detailed way, I have tried to show that the fairs, exhibitions and exhibitions of vocational technical education operate as a privileged locus for the formation of subjectivities of student-workers, a formation that takes place from two processes or treatments of subjectivity - social subjection and machinic servitude - which are complementary, interdependent and contribute to the functioning of school education and neoliberalism itself. It is argued that contemporary displacements in the world of work and production mean that some of the technologies of society governance are revalued and reworked in the new context of vocational technical education, which has performed historically, as a implicated symptom of productive forces development. Considering that the formation of student-worker, linked to new contemporary work needs, increasingly depends on its intangible character, production and the investment itself ever more precocious, is a process where the "product" of learning is inseparable from the act of producing, we can consider that the school-enterprise production approaches a feature virtuosic execution of activities that find their own fulfillment in themselves and which require the presence of a public. To analyze and discuss the fairs, shows and exhibitions of professional and technological education, we seek to show that they operate as neoliberalist strategies of government, both as a state public space that allows student-workers to perform their virtuosity in the presence of other, and as strategies for the development of knowledge that flee the formal school environment. On the other hand, also aimed at the development of individualization and the competitive inequality, as well as blocking and stopping surplus of cognitive processes, movements of cooperation, knowledge and language, since to exist, the capital needs to block the process social capture of value, because these are surplus beyond their ability to command.

Keywords: technical vocational education – virtuosity – subjectivities

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 AS CONTINGÊNCIAS DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....	21
1.1 Alguns deslocamentos contemporâneos do trabalho e da educação profissional.....	22
1.2 Algumas possibilidades investigativas: variantes metodológicas.....	61
2 A GOVERNAMENTALIDADE E O TRABALHO MORTO-VIVO.....	69
2.1 Da produção de subjetividade: sujeição social e servidão maquínica.....	72
2.2 A mortificação fabril e a arte liberal de governar.....	85
2.3 O trabalho vivo e a arte neoliberal de governar.....	88
3 O VIRTUOSISMO E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS DE PRODUÇÃO E BLOQUEIO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE.....	95
3.1 <i>General Intellect</i> : virtuosismo e espacialidade da mente.....	96
3.2 As artes de comando e bloqueio do excedente cooperativo do <i>general intellec</i>	108
3.3 O governo da/na educação técnica profissionalizante.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

APRESENTAÇÃO

[...] não pretendo esgotar as análises dos deslocamentos que propus ao longo da pesquisa em relação ao trabalho contemporâneo e sua interface com a educação, até porque entendo que ainda há muito a ser pesquisado, muito a ser analisado, muito a ser problematizado... Ao proceder assim, assumo que ficarei gratificado quando receber o retorno de que esta pesquisa se tornou obsoleta, se tornou sucateada. Espero, outrossim, continuar me desconstruindo, e, quem sabe, conseguir ultrapassar a mim mesmo (CRUZ, 2010, p. 104).

Início esta Tese com um excerto retirado das considerações finais de minha Dissertação de Mestrado, realizada na Universidade Luterana do Brasil, de 2008 a 2010, na área de concentração dos Estudos Culturais em Educação. Pareceu-me pertinente trazê-lo, já de início, para marcar alguns significados que imprimi àquela Dissertação.

Primeiro, o seu sentido de parcialidade, incompletude, inacabamento, obsolescência etc. Esse sentido demonstra o entendimento que tenho em relação à pesquisa, principalmente quando se trata de pesquisa relacionada ao âmbito educacional, e quando nos movimentamos a partir de uma perspectiva que não propicia generalizações e que não crê em formalizações metodológicas, em rotas seguras. Por isso, realmente entendo que meus interesses teóricos sobre as relações entre o mundo do trabalho e a educação técnica profissionalizante continuam atuais e passíveis de serem ressignificados, ampliados, problematizados sob novas perspectivas. Até porque, assim como pensa Negri (2007, p. 23), também entendo que na nossa vida “sempre retornamos a eles: aos temas do trabalho e da libertação, pois não é possível esquecer a dor — e o sábio sabe mudar de capítulo, mas não de paixão”.

Depois, o próprio sentido de caminho de desconstrução e (re)construção que estabeleci para mim mesmo a partir do momento em que resolvi “investir” na pós-graduação. É bom ressaltar que minha aproximação com a linha de pesquisa dos Estudos Culturais ocorreu

somente com o meu ingresso no curso de mestrado, em 2008. Eu vinha de uma educação técnica, comportamentalista, positivista e com algum viés marxista (mesmo que muito superficial), tanto como aluno quanto como professor de curso técnico². Já na graduação, no curso de Pedagogia Empresarial, mesmo que o caminho tenha sido um pouco diferente, a aprendizagem não foi suficiente para gerar uma desconstrução efetiva em muitas das minhas crenças arraigadas, principalmente naquelas de cunho mais crítico. Sendo assim, acho que é necessário admitir a minha dificuldade de desconstrução deste período, pois, desde então, tenho me esforçado para usar outras lentes, pensar de outros modos, seguir novos caminhos investigativos, me movimentar a partir de outra perspectiva e de outro entendimento da “realidade” que me rodeia. Entendo, desta forma, que o que me ocorre poderia aproximar-se, de certa forma, do que foi dito por Michel Foucault (2010a, p. 196-7) em relação às suas pesquisas:

O motivo que me impulsionou é muito simples. Para alguns, espero que ele possa bastar por si só. É a curiosidade; o único tipo de curiosidade que, de qualquer forma, vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que busca se assimilar ao que convém conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece? Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir.

Por outro lado, considero imprescindível esclarecer que a produção desta Tese “é fruto de intensas trocas sociais, de um intelecto coletivo. A invenção é da sociedade, é da multidão de indivíduos singulares que cooperam entre si” (SARAIVA, 2014, p. 147). Ou, como diriam Guattari e Rolnik (1996), de certo modo esta Tese é datada, pois traz a marca dos agenciamentos que a geraram, traz a marca de um período em que diversas singularidades produziram a partir da mobilização de uma intelectualidade de massa, de um agenciamento de agenciamentos, de um processo de processos, de uma rede de agenciamentos ou processos, articulados uns aos outros.

Da mesma forma, posso afirmar que as questões relacionadas ao mercado produtivo, ao mundo do trabalho e à educação *no e para o* trabalho têm permeado toda a minha formação

² Refere-se ao Curso Técnico em Química, de nível médio.

pessoal e profissional de modo muito marcante, tanto por minha formação inicial técnica e acadêmica — técnico em Química e pedagogo empresarial —, quanto por minha atuação profissional — operador de processo petroquímico e professor de curso técnico —, nas quais sempre estive envolvido diretamente com a centralidade do trabalho renovada por suas rápidas e intensas transformações das últimas décadas. Aqui, de novo, por mais pretensioso que isso possa parecer, também considero que me aproximo de Foucault ao considerar que estas minhas produções se aproximam de uma autobiografia:

Cada vez que eu tentei realizar o trabalho teórico foi com base em elementos de minha experiência — sempre em relação aos processos que eu via ocorrendo em torno de mim. Foi justamente pelo fato de ter pensado reconhecer algo rompido, arranhado ou disfuncional nas coisas que eu via, tanto nas instituições às quais estava ligado quanto em minhas relações com os outros, que eu empreendi tal trabalho, diversos fragmentos de autobiografia (FOUCAULT *apud* BALL, 2010, p. 38).

Com isso, quero deixar claro que pretendi seguir pelo mesmo caminho (ou, quem sabe, outro mais profícuo...), ou seja, aquele que buscou articular a minha vida profissional com a minha vida acadêmica, tentando entender algumas das conexões entre o trabalho e a educação técnica profissionalizante, num momento de “agudização contemporânea daquilo que se costuma chamar de ‘crise da modernidade’” (VEIGA-NETO, 2008, p. 5). Dito de outra forma, pretendi partir do *trabalho* e da *educação para o trabalho* para pensar as questões do presente, pois entendo que os deslocamentos contemporâneos do mundo do trabalho se apresentam como um verdadeiro fenômeno cultural de conjunto, como um “campo de valores organizado, com suas exigências de comportamentos e seu campo técnico e teórico associado” (FOUCAULT, 2010d, p. 163), fazendo com que também ocorram deslocamentos significativos e importantes na educação para o trabalho, principalmente em se tratando dos cursos técnicos profissionalizantes das Escolas Técnicas de nível médio.

Portanto, eu gostaria de ressaltar que algumas das considerações que apresento nesta Tese também fazem parte de algumas incursões que fiz por teorizações semelhantes em minha Dissertação de Mestrado. Trago-as para este novo estudo por considerá-las pertinentes e apropriadas, porém tentando operar um importante deslocamento. Nas análises realizadas em minha Dissertação assumo que, talvez, tenha insistido demais em apenas um dos aspectos que possibilitam o governo das pessoas em nossas sociedades — nos processos de dominação e nas relações de poder que se exercem entre as instituições educativo-empresariais e os

indivíduos —, não tendo “investido” e estudado as relações que fazem com que os sujeitos se constituam a si mesmos como sujeitos trabalhadores. Como parece ter ficado um pouco mais claro em meus recentes estudos, no novo modelo de trabalho contemporâneo há uma necessidade muito maior do investimento de si e da doação de si, como veremos mais detalhadamente adiante. Com isso, torna-se necessário estudar não só os processos de dominação, mas, de forma muito mais urgente, também as formas com as quais os próprios sujeitos realizam algumas técnicas de si, se produzindo enquanto sujeitos, e, além disso, permitindo a sujeição de suas próprias subjetividades de estudantes-trabalhadores. Até porque, como bem sublinhou Guattari (1984), também entendo que a crise que vem afetando o Ocidente desde a década de 1970 é muito mais uma crise da subjetividade do que propriamente uma crise econômica ou política, fazendo com que a crise sistêmica e a crise de produção de subjetividade estejam estritamente interligadas.

Sendo assim, podemos considerar que a realização das técnicas de subjetivação, que Foucault (2004, p. 323) chama de tecnologias de si, “que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamento, conduta e modo de ser”, requer uma nova forma de análise e, sobretudo, uma nova forma de abordagem em relação aos processos de subjetivação escolares. E isso se deve, principalmente, ao fato de que a necessidade da realização de tecnologias de si no mercado de trabalho ocorre também, de forma correlata, no ensino técnico profissionalizante e nos demais processos educativos escolares, principalmente aqueles que apresentam, em seus currículos, abordagens e princípios relacionados à educação para o trabalho. Isso se dá, de certa forma, pelo entendimento de que “a partir do século XVII a escola constitui-se como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades” (VEIGA-NETO, 2006, p. 37). Por outro lado, podemos perceber que a escola, enquanto uma maquinaria moderna, parece não dar conta, “— pelo menos com a força e no sentido com que até agora serviu — para dar respostas ao que se costuma denominar ‘demandas do mundo contemporâneo’” (VEIGA-NETO, 2002, p. 13). Nesse sentido, “o que se costuma dizer é que a escola está em crise” (VEIGA-NETO, 2002, p. 13). E, se seguirmos aquele argumento anterior de Guattari (1984), será que também não poderíamos afirmar que a propagada crise da Educação contemporânea se refere a uma crise da subjetividade escolar? Será que o grande problema com o qual temos nos deparado não se refere justamente à dificuldade da escola em produzir subjetividades adequadas ao Neoliberalismo?

Como bem lembrou Foucault (2010d, p. 11):

Parece-me que a aposta, o desafio que toda história do pensamento deve suscitar, está precisamente em apreender o momento em que um fenômeno cultural, de dimensão determinada, pode efetivamente constituir, na história do pensamento, um momento decisivo no qual se acha comprometido até mesmo nosso modo de ser de sujeito moderno.

Desta forma, me parece possível reconhecer a fecundidade e a produtividade dessas discussões para a área educacional, principalmente porque entendo que a escola contemporânea continua atrelada aos processos de produção, e este atrelamento extrapola o campo teórico para adquirir materialidade na organização dos seus próprios currículos, incluída neles a organização dos tempos, espaços e estratégias escolares (CRUZ, 2010), bem como com a produção de subjetividades. Até porque, seguindo Guattari (1996) e Veiga-Neto (2006), podemos considerar que a escola, apesar da crise pela qual está passando, continua operando como uma maquinaria capaz de lançar modelos subjetivos da mesma forma com que a indústria automobilística lança uma nova linha de carros, ou como uma empresa qualquer lança uma mercadoria no mercado. E, nesse sentido, não podemos, de forma nenhuma, desconsiderar a importância da escola contemporânea e, principalmente, as escolas técnicas profissionalizantes, na produção de subjetividades. A sua (in)capacidade de produzir sujeitos adequados ao mercado de produção neoliberal, e portanto, empregáveis, é que deve ser questionada e estudada.

Buscarei, portanto, a partir de uma perspectiva e de um “ferramental” foucaultiano — principalmente com a utilização do conceito de governamentalidade —, apresentar algumas respostas diferenciadas a questões que, creio, são recorrentes no meio educacional: que tipo de efeito alguns dos deslocamentos contemporâneos exercem sobre as configurações dos currículos escolares e sobre a reestruturação do trabalho pedagógico? De que forma a educação escolar se ajusta a estas novas realidades, considerando a sua estreita relação com o mercado produtivo e com a produção de subjetividades, e na medida em que ela mesma se torna ainda mais produtiva do que era no período da governamentalidade liberal? Para tanto, problematizo as feiras, mostras e exposições da educação profissional e tecnológica como espaços educativo-produtivos que operam tanto no âmbito do desenvolvimento de saberes que escapam ao ambiente escolar formal, e que, portanto, são de difícil desenvolvimento, objetivação e formalização nas salas de aula e laboratórios, quanto no âmbito da formação das

subjetividades trabalhadoras, entendendo estas estratégias como uma forma de governo das condutas dos estudantes-trabalhadores, ou como uma forma de governo³ da sociedade (FOUCAULT, 2008a). Dito de outra forma, reconhecer a escola técnica-profissionalizante não simplesmente como uma instituição criadora de conhecimentos e identidades, mas também como criadora da própria sociedade em que está inserida, assim como das subjetividades que a animam e a sustentam. Portanto, reconhecer a produtividade escolar no contexto do Neoliberalismo.

Para tal problematização, utilizei como *locus* privilegiado de análise uma das maiores mostras de trabalhos técnicos da América Latina, a Mostratec (Mostra Brasileira/Internacional de Ciência e Tecnologia). Considerada a feira de jovens cientistas mais antiga e consolidada da América Latina, a Mostratec ocorre há 30 anos de maneira ininterrupta e é organizada anualmente pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo/RS. Segundo o diretor executivo desta Fundação (CLIPPING, 2013), o registro da primeira feira escolar de ciências no mundo é do começo do século XX, mas a experiência só ganhou força nos Estados Unidos após o final da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, o processo de evolução das feiras foi mais lento nos anos 1970 e, depois, ganhou novo impulso.

A Mostratec surgiu na década de 1970, com o embrião de uma feira interna da Fundação Liberato. Esse processo foi evoluindo ao longo dos anos, se transformando em uma feira estadual, depois nacional e, na década de 1990, com a criação do Mercosul, houve uma reciprocidade entre países como o Uruguai e a Argentina, fazendo com que a feira fosse crescendo. A Mostratec se tornou, então, uma feira de ciências e tecnologia destinada à apresentação de projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento humano, projetos esses realizados por jovens cientistas do ensino médio e da educação profissional de nível técnico. Desde 2009, ocorre nos pavilhões da Fenac (Feira Nacional do calçado), em Novo Hamburgo, o que tornou a feira mais atraente e em condições de receber um maior número de participantes. Se em 2008, numa tenda gigante instalada no pátio da Fundação Liberato, foram 220 projetos inscritos, esta feira contou, no ano de 2015, com a participação de 536 projetos (376 de alunos do ensino médio e profissional e 160 de alunos do ensino fundamental), com

³ Para não confundir a expressão governo, quando se trata de ação ou ato de governar, daquela expressão que caracteriza a instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar (Governo da república, governo municipal, Governo do Estado etc.), Veiga-Neto (2002) sugere que se utilize o vocábulo governo. Neste caso, governo irá se referir aos atos governamentais, administrativos, relativos à instância central do estado moderno, enquanto governo irá se referir a uma ação mais ampla de governar (ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social). Para maiores detalhes, vide Veiga-Neto (2002).

representações de 19 países e de todos os Estados brasileiros, sendo aproximadamente 70% oriundos da rede pública e 30% da rede privada. Em 2015 existiam 106 feiras afiliadas a Mostratec. Para a seleção destes projetos, foram impactados aproximadamente 15 mil alunos, pois para chegar até a mostra, os projetos passam pelas feiras internas das suas escolas, municípios, estados e países. E a expectativa de visitantes, em 2015, girou em torno de 50 mil pessoas, com prêmios estimados em mais de R\$ 1 milhão, entre os quais 13 bolsas integrais concedidas por 11 Universidades.

Além da feira propriamente dita, também ocorrem outros eventos integrados: o Seminário Internacional de Educação Tecnológica (SIET), que discute as pesquisas tecnológicas, a metodologia de iniciação científica e as dificuldades típicas da região para a realização destes eventos; o Festival de Robótica Educacional, evento organizado em parceria com a Rede Marista e que promove competição entre escolas; os Jogos Mostratec, que objetiva estimular a prática saudável e educativa do esporte e integrar os alunos das diferentes escolas; a Mostratec Júnior, com a participação de alunos de 7 a 14 anos e com o fomento de uma rede de feiras de ciências em municípios do Estado; e, a partir de 2015, a 1ª Mostra de Ciência Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, buscando provocar e estimular o gosto pela ciência desde a primeira infância, com alunos da rede municipal de Novo Hamburgo/RS.

Além disso, a feira promove integração entre as instituições de ensino, a pesquisa e o meio empresarial, com o oferecimento de bolsas integrais para o ensino superior em instituições privadas e o custeio para participações em outras feiras nacionais e internacionais, para os trabalhos destacados (MOSTRATEC, 2015). Cabe destacar uma parceria de 20 anos que a Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha possui com a empresa de Tecnologia Intel Corporation.

Em particular, pretendi analisar questões relativas à valorização dada a este tipo de evento, sua integração com as instituições empresariais/educativas, a importância no contexto de desenvolvimento dos saberes e das competências dos alunos, as estratégias de premiação e seleção dos melhores trabalhos, as práticas de virtuosismo e também as estratégias de diferenciação/concorrência, controle, comando e bloqueio do excedente imediato e contínuo do saber, ou seja, do *general intellect*. Além disso, na esteira de Deleuze e Guattari (2007), busco identificar de que forma se dá a produção de subjetividades dos estudantes-trabalhadores na intersecção entre a sujeição social — centrada na subjetividade do sujeito individual e representada por práticas cada vez mais virtuosísticas —, e a servidão maquínica — que envolve uma multiplicidade de subjetividades e protosubjetividades humanas e não

humanas, estruturada a partir da megamáquina Mostratec. Para tal análise, além dos materiais disponibilizados no *site* do evento no ano de 2015, também analisei os *clipping*⁴ disponibilizados pela Assessoria de Comunicação Social da Fundação Liberato nos anos de 2013, 2014 e 2015. Nestes, são divulgadas as notícias referentes à Mostratec publicadas na imprensa. Trata-se de materiais de divulgação e análise do evento, com pareceres dos órgãos de imprensa e também com depoimentos de autoridades, representantes de entidades, professores e alunos participantes.

De forma geral, pretendi analisar como esta mostra conduz as condutas dos estudantes-trabalhadores, tomando o conceito de governamentalidade como o fio condutor de minha pesquisa, de forma que ele atravessasse minhas incursões pelas teorizações e pelas análises realizadas. Contudo, cabe destacar, conforme uma orientação de Lockmann (2013), que aqui a governamentalidade não foi entendida como uma ferramenta, ou como algo operacional que desenvolvesse procedimentos específicos ou que interviesse sobre alguma coisa. Ao contrário, a noção de governamentalidade pretendeu operar como uma grade de inteligibilidade que propiciasse “uma forma de ver e compreender o mundo, onde se produzem ou se constroem ferramentas” (LOCKMANN, 2013, p. 56). Para que propiciasse, portanto, olhar para as feiras, mostras e exposições da educação profissional e tecnológica de forma a perceber as ferramentas, as estratégias, os procedimentos e as tecnologias de governo das condutas dos estudantes-trabalhadores na atualidade, fazendo com que a governamentalidade fosse entendida como uma grade de análise para essas relações de poder.

De forma mais específica, defendo a tese de que no neoliberalismo contemporâneo as subjetividades dos estudantes-trabalhadores são formadas na intersecção entre a sujeição social — com suas práticas virtuosas — e a servidão maquínica propiciada e estruturada pelas mostras, feiras e exposições da educação profissional e tecnológica.

⁴ *Clipping* é uma expressão inglesa derivada de “*clip*”, que significa grampo. Resumidamente, define o processo que visa selecionar notícias de interesse em jornais, revistas, *sites* e outros meios de comunicação, geralmente impressos. Normalmente são utilizados para arquivos ou para gestão da informação. No caso específico do *clipping* produzido pela ACS (Assessoria de Comunicação Social da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha) — e do qual me aproprio — anualmente são selecionadas as notícias publicadas na imprensa referentes à Mostratec e organizadas em um caderno impresso que é entregue aos expositores ao final da mostra. Neste documento são reunidas notícias de jornais, órgãos governamentais, *sites*, além de matérias produzidas pela própria Comissão de Comunicação e Marketing da Fundação Liberato. Trata-se de notícias referentes à organização da Mostratec, assim como de depoimentos de expositores, participantes, professores, organizadores, autoridades e ex-alunos que participaram da Mostratec em anos anteriores.

Na intenção de melhor apresentar o estudo que realizei, esta Tese foi estruturada em três capítulos.

No primeiro, intitulado *As contingências do processo investigativo*, de forma geral procuro apresentar os critérios que utilizei para a definição da minha metodologia de pesquisa. Este capítulo está dividido em duas seções: na primeira, apresento alguns deslocamentos históricos dos processos produtivos e do trabalho, bem como procuro apresentar alguns deslocamentos históricos do ensino técnico à educação profissional e tecnológica. Já na segunda seção trato das variantes metodológicas para a definição do método e do objeto mais adequados à minha pesquisa.

O segundo capítulo, *A governamentalidade e o trabalho morto-vivo*, apresenta o conceito de governamentalidade, que considero fundamental para o entendimento da investigação proposta, e que atravessa e dá significado à pesquisa. Este capítulo está dividido em três seções: na primeira me ocupo do tema da subjetividade, problematizando-o. Na segunda e na terceira seções procuro contextualizar a governamentalidade no âmbito dos deslocamentos operados entre o liberalismo e o neoliberalismo, imbricados com as transformações que ocorreram nos processos produtivos — enquanto produção econômica e de subjetividades — no trabalho e na educação para o trabalho.

Já no terceiro capítulo, *O virtuosismo e as estratégias neoliberais de produção e bloqueio na educação técnica profissionalizante*, procuro fazer operar os conceitos de virtuosismo e *general intellect* como protótipos da educação e do trabalho contemporâneos. Nas seções deste terceiro capítulo apresento os desdobramentos destes conceitos, além do conceito de governamentalidade, nas artes de produção cooperativa e no bloqueio dos excedentes expressivos e da cooperação do trabalho vivo da intelectualidade de massa. Em suma, procuro mostrar que a Mostratec opera como uma forma de governo dos estudantes-trabalhadores.

1 AS CONTINGÊNCIAS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Quando aparece uma nova configuração do tecido histórico, da mesma forma teremos uma virada na perspectiva epistemológica. Os métodos do conhecimento e da abordagem real dos fatos serão modificados, quanto mais *do ponto de vista prático*, isto é, da inserção da episteme no real, quanto do ponto de vista dos dispositivos de ação. *Portanto, toda vez que muda o contexto histórico muda também o método.* (NEGRI, 2003, p. 89) [grifos do autor].

A epígrafe anterior nos mostra que o tema metodológico está relacionado diretamente às sequências e tramas históricas. Com isso, Negri está afirmando que não existem métodos universais, que tenham validade “para sempre”, e que possam ser utilizados em quaisquer contextos, em quaisquer situações, em quaisquer períodos, em quaisquer épocas, mas sim “métodos que valem ‘geralmente’ em certas situações e em certos tempos” (2003, p. 89). Em termos gerais, o autor levanta a hipótese de que “cada período histórico-social seja marcado por um ou mais isomorfismos: estruturas comuns que emergem simultaneamente em muitas e diferentes esferas sociais” (NEGRI, 2003, p. 248-9), aludindo aos “diagramas” empregados por Foucault para indicar as distribuições espaciais das diversas instituições sociais modernas, configurações comuns que evidenciavam “as afinidades formais não apenas entre as arquiteturas institucionais, mas também entre esquemas de pensamento e de prática social” (NEGRI, 2003, p. 249). Se aceitarmos isso que nos diz o autor, também podemos considerar que esses novos tempos, de mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas tão rápidas e agudas, exigem uma nova abordagem e um novo método que esteja de acordo com alguns dos aspectos essenciais de nossa experiência contemporânea, ou seja, um método que possua elementos que correspondam à nova situação capitalista e que colabore com as reflexões acerca da relação entre educação e trabalho.

Desta forma, antes que eu pudesse definir um método para a minha pesquisa, entendi que seria necessário apresentar alguns dos deslocamentos dos processos produtivos para, mais tarde, no curso da pesquisa, tentar mostrar alguns dos atravessamentos possíveis de serem apreendidos entre o trabalho contemporâneo e a educação, principalmente no que se refere às (re)estruturações de algumas práticas escolares da educação técnica profissionalizante e os seus processos de subjetivação. De forma mais detalhada, tentar mostrar que as feiras, mostras e exposições da educação técnica profissionalizante operam como *locus* privilegiado para a formação das subjetividades dos estudantes-trabalhadores, formação essa que se dá a partir de

dois processos ou tratamentos da subjetividade — sujeição social e servidão maquínica — que são complementares, interdependentes e que contribuem para o funcionamento da educação escolar e do próprio neoliberalismo. Nestas mostras, feiras e exposições, os estudantes podem realizar práticas de virtuosismo que atualizam os processos de sujeição social, bem como também podemos considerar que as próprias feiras, mostras e exposições operam como maquinarias capazes de desenvolver, com propriedade, a servidão maquínica dos estudantes-trabalhadores, conforme veremos com maiores detalhes mais adiante.

1.1 Alguns deslocamentos contemporâneos do trabalho e da educação profissional

Na economia do conhecimento, todo trabalho, seja na produção industrial seja no setor de serviços, contém um componente de saber cuja importância é crescente. Óbvio que o saber de que se trata aqui não é composto por conhecimentos específicos formalizados que podem ser aprendidos em escolas técnicas. Muito pelo contrário, a informatização revalorizou as formas de saber que não são substituíveis, que não são formalizáveis: o saber da experiência, o discernimento, a capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação. Em poucas palavras, formas de um saber vivo adquirido no trânsito cotidiano, que pertencem à cultura do cotidiano (GORZ, 2005, p. 9).

A formidável análise da produção contemporânea feita por André Gorz (2004, 2005), e exemplificada pelo excerto acima, chama a atenção para alguns pontos. O principal deles é que, na atualidade, é possível observar diversas transformações, tanto no âmbito do trabalho quanto no da produção, que, de certo modo, os afastam das concepções vigentes na Modernidade⁵ e que admitem o conhecimento como uma das principais forças produtivas. Mas essa ideia pode trazer alguns mal entendidos. O capital do conhecimento não é algo totalmente novo, visto que a sua utilização proveitosa é tão antiga quanto o próprio capitalismo, principalmente o industrial. Contudo, a incorporação histórica dos conhecimentos ao processo produtivo se deu, na maioria das vezes, a partir da sua mobilização como “um saber ‘morto’, objetivado em máquinas, instalações e processos” (GORZ, 2005, p. 10),

⁵ Assim como Giddens (2002, p. 21), também utilizarei — para os fins deste estudo — a palavra Modernidade “num sentido muito geral para referir-me às instituições e modos de comportamento estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no século XX se tornaram mundiais em seu impacto”. Portanto, entendendo a Modernidade muito mais como um modo de vida do que como um período cronológico.

conforme veremos com mais detalhes adiante. Hoje, com a enorme evolução das ciências e das tecnologias nas últimas décadas, essa capitalização do conhecimento parece ter assumido uma nova fronteira: atualmente, com o grande avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação, “todo conhecimento passível de formalização pode ser abstraído de seu suporte material e humano, multiplicado quase sem custos na forma de *software* e utilizado ilimitadamente em máquinas que seguem um padrão universal” (GORZ, 2005, p. 10). O conhecimento, desta forma, possui uma dimensão objetiva, ligada a um objeto externo. Não pertence aos sujeitos, não faz parte deles: os conhecimentos “se referem aos conteúdos formalizados, objetivados, que, por definição, não podem pertencer às pessoas” (GORZ, 2005, p. 16). Com isso, quanto mais propagado, socialmente mais útil se torna e menor é o seu valor mercantil. Os meios de produção, ao contrário do que previam os teóricos do início do capitalismo industrial, agora se tornaram apropriáveis e suscetíveis de serem partilhados.

Mas, como visto no excerto acima, não é este o componente de saber⁶ mais valorizado atualmente. O saber do qual o capitalismo tenta se reapropriar é justamente aquele saber vivo adquirido nas vivências do dia a dia, na cultura do cotidiano, saber que está na base da inovação, da comunicação e da criatividade. Saber que repousa sobre as capacidades expressivas e cooperativas adquiridas nas atividades culturais, nas redes sociais, nos jogos, nos esportes de equipes, nas atividades musicais, nas atividades teatrais etc. E talvez seja por isso que na Mostratec o esporte esteja cada vez mais sendo integrado:

Jogos Mostratec: esporte integrado com o conhecimento (CLIPPING, 2015).

Bons pesquisadores são bons atletas. Já é um fato comprovado: segundo pesquisa realizada por cientistas britânicos, que avaliaram quase cinco mil crianças, alunos que praticam esportes tiram melhores notas na escola. O próximo questionamento será: estudantes que realizam ótimas pesquisas também têm melhores resultados nas competições esportivas? (CLIPPING, 2015).

⁶ Para uma distinção mais clara entre conhecimento e saber, sugiro o texto *Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo* (NOGUEIRA; VEIGA-NETO, 2010).

Saberes, portanto, que não podem ser nem predeterminados nem ditados, e que exigem aquilo que se costuma chamar, principalmente no discurso empresarial e no jargão administrativo, de motivação. Diferentemente dos conhecimentos, esses só existem em suas práticas vivas, não podendo ser destacados dos indivíduos sociais que os praticam. Para Nogueira e Veiga-Neto (2010, p. 73), “pode-se dizer que tal capacidade é da ordem do sujeito, é uma capacidade que depende mais dele, do seu julgamento, do que propriamente de um objeto que lhe é externo”.

Por sua vez,

o saber em princípio não aceita ser manipulado como mercadoria. Os custos de sua produção muitas vezes não podem ser determinados, e seu valor mercantil não pode ser auferido de acordo com o tempo de trabalho necessário que foi gasto em sua criação. Ninguém é capaz de dizer com precisão onde, no contexto social, o inventivo trabalho do saber começa, e onde termina. Ele pode estar numa atividade de lazer, num hobby, num serviço extra. Aliás, não existe uma relação de equivalência entre formas de saber e conteúdos: eles não são intercambiáveis (GORZ, 2005, p. 10-1).

E, se não podem ser prescritos, não podem ser valorizados como mercadorias e dependem da produção de si e do investimento de si, de que forma as empresas podem utilizar esses saberes? O capitalismo oferece, por enquanto, algumas respostas parciais e provisórias: uma delas é a instituição da “‘empresa individual’, na qual ‘o homem’ trata a si mesmo como capital e valoriza a si mesmo como tal” (GORZ, 2004, p. 14), o que muitos chamam de lógica do capital humano ou do empresariamento de si mesmo:

A pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa; ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado. Nenhum constrangimento lhe deve ser imposto do exterior, ela deve ser sua própria produtora, sua própria empregadora e sua própria vendedora, obrigando-se a impor a si mesma constrangimentos necessários para assegurar a viabilidade e a competitividade da empresa que ela é (GORZ, 2005, p. 23) [grifos do autor].

Mais tarde veremos o quanto isto está imbricado com as novas lógicas neoliberais estabelecidas na educação técnico profissionalizante.

A outra resposta — na impossibilidade de mensurar desempenhos individuais e de prescrever os meios, as técnicas e os procedimentos para o atingimento de resultados — é a

posse desse capital humano a partir da definição de objetivos e metas, fazendo com que o trabalhador se desdobre para cumpri-los, “restabelecendo relações pré-capitalistas, quase feudais, de vassalagem e dependência” (GORZ, 2004, p. 14). Ou, dito de outra forma, “é o retorno ao trabalho como prestação de serviços, o retorno do *servicium*, *obsequium* devido à pessoa do suserano na sociedade tradicional” (GORZ, 2005, p. 18), mostrando o retorno de alguns meios antigos, tomados de empréstimo às antigas sociedades de soberania, porém devidamente adaptados, como bem alertava Deleuze (2007).

Por outro lado, Saraiva (2014, p. 141) também nos lembra que, “nessa ampla gama de mudanças, encontram-se transformações tanto nos modos privilegiados de organizar o trabalho quanto nas orientações acerca de como deva funcionar o sistema educacional”. Como bem lembra o diretor executivo da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, a integração do ensino regular com o ensino técnico abre horizontes para o mercado de trabalho e ajuda a manter o interesse dos estudantes no ensino, cumprindo um duplo papel, o de formar cidadãos e o de formar profissionais. Portanto, permanece como objetivo principal da escola, além de transmitir conhecimentos, garantir a empregabilidade dos estudantes-trabalhadores, como pode ser visto nos excertos a seguir:

Quando se une a formação técnica à científica, o indivíduo passa a ser mais criativo e a ter novas perspectivas de crescimento social e profissional. É diferente do ensino tradicional, do giz e do quadro negro (CLIPPING, 2013).

Para qualificar serviços e mão de obra, o caminho é um só: pesquisa, inovação, união dos governos e da sociedade e busca por mais conhecimento (CLIPPING, 2015).

Por tudo isso, podemos considerar que mudanças no âmbito dos processos que organizam o trabalho e a produção estão imbricadas com similares mudanças nos processos educacionais escolares, o que significa que a escola contemporânea, assim como vem fazendo desde o início da Modernidade, continua ajustando e realinhando as suas estratégias e seus principais objetivos com as exigências organizacionais do trabalho e da produção contemporâneas, conforme pode ser notado nos excertos abaixo:

Está cada vez mais claro que não podemos separar o ensino escolar e a ciência. As escolas que apenas reproduzem informações já conhecidas têm que ficar no passado (CLIPPING, 2013).

Estimula e incentiva para a descoberta e este é o caminho mais nobre para que possamos superar a cultura da reprovação. Nisso a Mostratec é um exemplo e modelo a ser seguido (CLIPPING, 2014).

A pesquisa escolar é um relevante instrumento metodológico de ensino e aprendizagem. Sua utilização induz ao desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação do educando. Sua prática permite que o aluno aprenda a transformar informação em conhecimento (CLIPPING, 2014).

Então, fica a questão: “se o currículo atual está centrado no conhecimento” (NOGUERA; VEIGA-NETO, 2010, p. 85), é possível pensar num currículo cuja ênfase pudesse se deslocar dos conhecimentos para os saberes? Por outro lado, se considerarmos que “o saber é, antes de tudo, uma capacidade prática, uma competência que não implica necessariamente conhecimentos formalizáveis, codificáveis” (GORZ, 2005, p. 32), podemos supor que esses saberes são muito difíceis de serem ensinados, e que são, na sua grande maioria, aprendidos pela prática, pelo costume, pelas interações, pelo investimento de si mesmo e pela capacidade do sujeito de se produzir a si mesmo. Portanto, a escola técnica profissionalizante talvez não consiga “traduzir em conhecimentos, em procedimentos homologados, ou até em ciência, a totalidade dos saberes que os profissionais [e os estudantes] praticam” (GORZ, 2005, p. 32). Desta forma, não consegue formar as subjetividades trabalhadoras contemporâneas com as mesmas estratégias que utilizava anteriormente, já que, em períodos anteriores, o foco não estava nos saberes, mas nos conhecimentos e na prescrição das atividades a serem cumpridas. Neste novo modelo, é justamente por não poderem ser totalmente ensinados que os saberes conservam as marcas daqueles que os utilizam. Sendo assim, só podem ser mercantilizados e objetivados — de forma a tornar os estudantes empregáveis e vendáveis no mercado de trabalho — a partir dos atos que os demonstrem, ou seja, a partir de práticas vivas, a partir de experiências do cotidiano, a partir de vivências diárias. E, também, a partir da constituição dos estudantes como capitais humanos ou como empresários de si mesmos. Falando “gorzeaneamente”, eu diria que, desfeitas as relações

educativas convencionais, os estudantes devem responder pela rentabilidade dos seus estudos e das suas formações. Na briga pela empregabilidade e para vender as suas capacidades de trabalho, os estudantes serão obrigados a internalizar a lógica da obtenção do máximo de proveito possível das suas educações e das suas formações. No lugar daquele que depende da escola e dos professores, deve estar o empresário da força de trabalho futura, que providencia sua própria formação, aperfeiçoamento, recursos, planos de estudos etc. O estudante se torna uma empresa. No lugar do discente passivo entram a auto-exploração e a autocomercialização do “Eu S/A”, que rendem lucros às escolas técnicas profissionalizantes e às grandes empresas, que são os “clientes” do auto-empresário.

E, neste caso, quais seriam as estratégias possíveis de serem implementadas pelas escolas, principalmente as técnicas profissionalizantes, para tal empreitada? Talvez os próximos excertos já possam dar algumas dicas:

Mediante a realização de projetos e a participação em eventos deste porte, estamos auxiliando os estudantes na difícil tarefa de transformar o conhecimento obtido em sala de aula em uma prática ordenada, logicamente encadeada e significativa (CLIPPING, 2015).

A participação nessa mostra internacional propicia enorme possibilidade de troca de conhecimentos e de experiência de vida (CLIPPING, 2015).

Eu acredito na pesquisa científica para o avanço da qualidade na educação de nosso Estado. O aluno pesquisador está em constante envolvimento social, em busca de solucionar problemas e é esse envolvimento que coloca o aluno como protagonista na construção do conhecimento (CLIPPING, 2015).

O método científico nos dá um caminho para enfrentar o desconhecido. E podemos considerar a Mostratec e outras feiras de ciência como uma grande sala de aula, onde os alunos enfrentam o desconhecido com uma ferramenta, o método científico (CLIPPING, 2015).

É bem por isso que um dos objetivos de minha pesquisa foi tentar apreender as novas estratégias escolares/empresariais que estão sendo colocadas em prática para dar conta (ou, pelo menos, para tentar dar conta) destas novas especificidades.

De qualquer forma, mesmo reconhecendo que essas questões se apresentam apenas como uma das dimensões que poderiam caracterizar as transformações contemporâneas, assumo a postura interessada de tentar mostrar que um dos indicativos dos deslocamentos atuais pode ser percebido nas transformações em curso no meio produtivo e no mundo do trabalho, assim como nas correlatas mudanças que acompanham a educação, principalmente a educação técnica profissionalizante. Para tal, pretendo problematizar alguns deslocamentos contemporâneos implicados com os processos produtivos (produção, neste caso, entendida tanto no seu sentido de valor econômico — na produção de bens, serviços, conhecimentos etc. —, quanto no sentido de produção de subjetividades), com o mundo do trabalho e com algumas alterações dos processos educativos e das produções de subjetividades, pois creio que é nessas passagens que se encontram as transformações mais importantes. Dentre esses deslocamentos, podemos citar a passagem do liberalismo ao neoliberalismo, do fordismo ao pós-fordismo, da sociedade industrial à sociedade pós-industrial, da sociedade fábrica à sociedade empresa, do capitalismo industrial ao capitalismo cognitivo etc.

Por outro lado, também entendo que estamos passando por uma fase de transição, longa e complexa, da qual é difícil captar todas as passagens, visto que o trabalho “se renova continuamente na história, exasperado pelo presente” (NEGRI, 2007, p. 29). Mas, em todos estes deslocamentos, conforme discussões que tentarei aprofundar mais tarde, fica evidente a centralidade do trabalho renovada por suas transformações recentes. E é bem por isso que

o trabalho continua no cerne das relações sociais de produção exatamente porque ele passou por uma radical metamorfose ontológica. Aquela que definimos como “nova centralidade do trabalho” é o fato de um trabalho completamente “outro”, ao mesmo tempo, daquele do qual os críticos e os apologistas da pós-modernidade enxergam o desaparecimento e daquele do qual os saudosistas do projeto moderno afirmam a permanência imutável e até necessária (COCCO, 2012, p. 15).

E assim, independente da minha posição favorável ou contrária às discussões contemporâneas em relação ao “fim do trabalho”, me parece evidente reconhecer, assim como Hardt e Negri (2004, p. 24), que “o mundo é trabalho”.

Mas, quando falamos de trabalho, ao que especificamente estamos nos referindo? Para começar, creio que são necessários alguns esclarecimentos. O primeiro deles é que, para os fins desta pesquisa, considerarei que certa versão particular de “trabalho”, tal qual a conhecemos, é uma *invenção* da Modernidade, e que esta noção, de certa forma, está intimamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo mundial, tanto na sua vertente mercantilista quanto na industrial. Não se trata, então, do trabalho em seu sentido antropológico ou filosófico. Não é nem o trabalho do morador do campo que cultiva a sua horta caseira, nem do artesão que, em horas vagas, realiza a sua obra, nem do poeta que produz seus textos no caderninho de cabeceira, nem do músico que, sentado à sua cama, compõe suas melodias, nem do aluno que estuda horas e horas debruçado sobre os seus livros:

O “trabalho”, no sentido contemporâneo do termo, não se confunde nem com os afazeres, repetidos dia após dia, necessários à manutenção e à reprodução da vida de cada um; nem com o labor, por mais penoso que seja, que um indivíduo realiza para cumprir uma tarefa da qual ele mesmo e seus próximos serão os destinatários e os beneficiários; nem com o que empreendemos por conta própria, sem medir nosso tempo e esforço, cuja finalidade só interessa a nós mesmos e que ninguém poderia realizar em nosso lugar (GORZ, 2003, p. 21).

Assim, aqui não estou considerando a categoria “trabalho” como um universal que atravessa toda a história, podendo ser projetado sobre o passado e sobre o futuro, e considerando-o sempre da mesma forma, independente do período histórico em questão. Considero o trabalho, portanto, produto de relações históricas, e essa categoria só tem plena validade para essas relações históricas datadas e somente no interior delas. Desta forma, o tipo de trabalho que utilizo nesta Tese é um trabalho predominantemente capitalista, fruto de uma construção social moderna:

O trabalho parece uma categoria muito simples. A representação do trabalho nessa universalidade — como trabalho em geral — também é muito antiga. Contudo, concebido economicamente nessa simplicidade, o “trabalho” é uma categoria tão moderna quanto as relações que geram essa simples abstração (MARX, 2011, p. 57).

E, como atividade social, deve (ou deveria) preencher “uma função socialmente identificada e normatizada na produção e na reprodução do todo social” (GORZ, 2004, p. 11). Como uma atividade que se realiza na esfera pública, sendo solicitado e reconhecido como útil

para outros, além de nós mesmos, este trabalho deve ser remunerado e identificável por algumas competências socialmente definidas, acionadas conforme certos procedimentos também socialmente determinados. Em outros termos, para ser considerado trabalho deve “ser um ‘ofício’, uma ‘profissão’: isto é, a mobilização de competências institucionalmente atestadas segundo procedimentos homologados” (GORZ, 2004, p.11). É bem por isso, segundo Gorz (2004), que ainda hoje uma mãe criando seus filhos em casa, mesmo tendo um diploma de educadora, não é considerada uma “trabalhadora” da Educação, ou uma professora. Esta tarefa que a mãe educadora realiza na sua casa não possui reconhecimento de trabalho social, não se submete a normas e procedimentos homologados e a controles institucionais (pelo menos formais), e não se submete a horários específicos e critérios relacionados à eficiência e à eficácia. “Em suma, não se situa na esfera pública, não responde a necessidades socialmente definidas, socialmente codificadas” (GORZ, 2004, p. 11).

Por outro lado, isso também não significa que eu esteja afirmando que não existisse trabalho nos períodos pré-modernos, ou anteriores ao capitalismo. Por ora, basta lembrar que o trabalho, desde o Gênesis bíblico, e atravessando boa parte da história que antecede a Modernidade, era considerado fadiga e condenação. O próprio “trabalho” de parto era considerado como uma atividade que gerava sacrifício e dor (NEGRI, 2003). Na antiguidade, o trabalho era visto como uma necessidade do homem em produzir a subsistência a partir do seu próprio esforço, ou com o suor do seu rosto: “‘tu trabalharás com o suor do teu rosto!’”, foi a maldição que Jeová lançou a Adão. E assim, como maldição, A. Smith concebe o trabalho. O ‘repouso’ aparece como o estado adequado, sinônimo de ‘liberdade’ e ‘felicidade’” (MARX, 2011, p. 509).

Se buscarmos a etimologia da palavra trabalho, muitos pesquisadores parecem aceitar a ideia de que a origem viria do latim *tripalium* (ou *trepalium*), termo composto pela junção dos elementos *tri*, que significa “três”, e *palum*, que quer dizer “madeira” ou “pau”. Esta palavra, que a princípio representava um instrumento utilizado na lavoura, tornou-se representativa de um instrumento de tortura que se constituía de três estacas de madeira cruzadas, onde se amarrava aquele que deveria ser castigado. Desse modo, pode-se conceber que, originalmente, trabalhar significava ser torturado, ser supliciado, e aqueles que mais sofriam esses tipos de torturas seriam os escravos e os pobres, ou aqueles que não podiam pagar impostos. Mais tarde, o entendimento de trabalho como algo que trazia dor ou sofrimento se tornou extensivo a outras atividades físicas produtivas, como as atividades dos artesãos, camponeses,

agricultores etc., atividades características daqueles que não tinham “posses” (TRABALHO, 2016).

Da mesma forma, o trabalho necessário à subsistência, com efeito, jamais foi fator de integração social. Ao contrário disso, ele se apresentava, nas sociedades pré-modernas, como um fator de exclusão social, como algo repulsivo, detestável, indesejado, visto que se considerava que todos aqueles que o realizavam pertenciam ao reino natural e não ao reino humano. Pois entendia-se que eram os animais aqueles seres que viviam somente para a procriação e a sobrevivência. Tratados como inferiores, aqueles que trabalhavam estavam, desta forma, excluídos dos processos de cidadania ou de coesão social. E esse trabalho dos cidadãos, considerado como indigno, e que fazia com que eles se sujeitassem à necessidade, acabava sendo reservado às mulheres e aos escravos, “e só podia aceitar o assujeitamento aquele que, como o escravo, preferia a vida à liberdade, dando assim mostra de espírito servil” (GORZ, 2003, p. 22). Esse trabalho, então, era indigno dos cidadãos não por ser reservado às mulheres e aos escravos, mas justamente porque trabalhar significava sujeitar-se à necessidade, sujeitar-se à contingência das privações e da pobreza, o que representava falta de liberdade.

Para os gregos e romanos, por exemplo, a liberdade só podia começar “além do reino da necessidade” e o homem só podia surgir como sujeito capaz de conduta moral “a partir do momento em que, cessando de exprimir as necessidades imperiosas do corpo e sua dependência do meio em que vive, age movido apenas por sua soberana determinação” (GORZ, 2003, p. 22). Portanto, para os gregos, quem trabalhava não poderia ser livre, pois o homem livre não deveria, jamais, se submeter à necessidade. E somente aqueles que não trabalhavam podiam exercer a arte do “cuidado de si”, que estava ligada diretamente ao domínio da liberdade. Foucault (2010d, p. 30-1), ao evidenciar que o “ocupar-se consigo mesmo” daquele período estava ligado a um privilégio político, econômico e social, exemplifica com a seguinte situação: “temos que nos ocupar com nós mesmos e é para podermos fazê-lo que confiamos a outros nossos trabalhos”. Como vemos, este privilégio fazia com que o cultivo das terras (principal “trabalho” da Antiguidade) fosse delegado a outros, os hilotas, que, por sua vez, não precisavam ter preocupação com o cuidado de si e que, portanto, não tinham preocupação com a busca da liberdade.

Essa ideia contemporânea de trabalho só surgiu, portanto, com o capitalismo manufatureiro: “até então, isto é, até o século XVIII, o termo ‘trabalho’ (*labour*, *Arbeit*, *lavoro*) designava a labuta dos servos e dos trabalhadores por jornada, produtores de bens de

consumo ou dos serviços necessários à sobrevivência que, dia após dia, exigem ser renovados e repostos” (GORZ, 2003, p. 24) [grifos do autor].

Assim, dentre todas as transformações que surgiram ou se potencializaram a partir da Modernidade, darei acento especial ao fato de que os processos de modernização e de industrialização “transformaram e redefiniram todos os elementos do plano social” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 305), fazendo com que o trabalho se transformasse, se naturalizasse e assumisse uma importância quase que inquestionável na constituição da Modernidade. Para Gorz (2003, p.21), “a forma sob a qual o conhecemos e praticamos, aquilo que é o cerne de nossa existência, individual e social, foi uma invenção, mais tarde generalizada, do industrialismo”.

Antes de continuar, uma ressalva: não pretendo, para os fins desta pesquisa, fazer um tratado histórico sobre as transformações da categoria trabalho desde a Antiguidade, tentando mostrar e explicar o que “realmente” é o trabalho e como se deu detalhadamente a sua transformação. Assim como também não pretendo mostrar como “verdadeiramente” se davam e se alteravam os processos educativos relacionados ao trabalho em cada período. O que pretendo é apresentar alguns deslocamentos tanto do trabalho quanto da educação para o trabalho. Ou seja, o que pretendo é trazer alguns deslocamentos históricos que sejam pertinentes, representativos e importantes para o desenvolvimento da pesquisa, deslocamentos esses sempre interessados e selecionados a partir de uma perspectiva que atenda aos objetivos da minha pesquisa.

Feita essa ressalva, cabe lembrar que no período imediatamente anterior ao capitalismo industrial a produção era do tipo artesanal, e se dava predominantemente no âmbito doméstico, domiciliar, com a esfera da família, na maioria das vezes, coincidindo com a esfera do trabalho.

Este trabalho, por sua vez, podia ser considerado como metade artístico e metade fim em si mesmo — como uma “economia de subsistência” —, e o próprio capitalista ainda era mestre, relacionando-se consigo mesmo como proprietário do seu trabalho, como senhor das condições da sua realidade: “o trabalho ainda como o seu próprio; certo desenvolvimento autossuficiente de capacidades unilaterais” (MARX, 2011, p. 408). O artesão, proprietário dos meios de trabalho (terra, instrumento, meios de consumo etc.), definia os tempos e os modos de execução da sua produção:

Como proprietário de terra, ele aparece diretamente munido com o fundo de consumo necessário. Como mestre artesão, ele os herdou, adquiriu, poupou, e, como oficial artesão, ele ainda é *aprendiz*, condição em que ainda nem figura como trabalhador autônomo propriamente dito, mas de forma patriarcal comparte a mesa com o mestre. Como oficial (de fato), há certo caráter comunitário no fundo de consumo em poder do mestre. Embora tal fundo não seja propriedade do oficial, pelas leis da guilda, suas tradições etc., ele é ao menos seu copossuidor etc. (MARX, 2011, p. 408) [grifo do autor].

Sua propriedade funcionava, então, “como o laboratório de suas forças e domínio de sua vontade” (MARX, 2011, p. 408). E é bem por isso que se afirma que os trabalhadores pré-industriais exerciam o controle sobre o seu processo de trabalho e de produção. Nessas economias primitivas de subsistência,

os meios de produção e os instrumentos de trabalho são rudimentares, assim como as técnicas para sua elaboração. Por esse motivo, tais meios e instrumentos encontram-se à disposição de todos e as técnicas são dominadas por qualquer um que queira ter acesso a elas, independente de meios financeiros (MANFREDI, 2002, p. 37).

Com relação aos processos educativos desse período, o que se vê é que o aprendizado se dava nos próprios núcleos familiares, pelos costumes, pela herança e pela tradição, sem a necessidade de algum tipo de instrução ou educação formal. As práticas iam se reconstruindo a partir da convivência entre mestres, oficiais e aprendizes nas oficinas e nos próprios locais de trabalho: “de certa forma, então, hereditariedade do modo de trabalhar, juntamente com a organização do trabalho e o instrumento de trabalho” (MARX, 2011, p. 408).

Os saberes comuns desenvolvidos nestes “laboratórios” eram, antes de tudo, capacidades adquiridas a partir da prática, competências que não estavam relacionadas, de forma direta, a algum tipo de conhecimento formalizável ou codificável, visto que a grande maioria dos saberes escapavam à possibilidade de uma formalização: “eles não são ensinados; aprendem-se-nos pela prática, pelo costume, ou seja, quando alguém se exercita fazendo aquilo que se trata de aprender a fazer” (GORZ, 2005, p. 32). Dito de outra forma, esses saberes são aprendidos justamente quando a pessoa os assimilou ao ponto de esquecer que teve de aprendê-los.

No caso do Brasil, em específico, durante principalmente os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, e numa base econômica focada na agroindústria açucareira estabelecida a partir de um sistema escravocrata de produção e organização do trabalho,

as formas de aprendizagem entre oficiais e aprendizes nos engenhos de açúcar e nas corporações de ofício nas vilas, [mostra] como a prática de escravidão produziu notáveis diferenças tanto na construção do ideário sobre o trabalho (trabalho manual sendo sinônimo de trabalho escravo) quanto nas próprias práticas educativas, que, diferentemente dos contextos europeus, muitas vezes eram intermediadas pela Igreja, sendo efetuadas nos espaços dos colégios católicos dos jesuítas (MANFREDI, 2002, p. 53).

Portanto, pode-se notar que a educação (considerada) formal foi trazida para o Brasil no século XVI, pelos jesuítas. Podemos considerar, inclusive, que as práticas escolares ligadas à Igreja Católica estão intimamente ligadas com a história da escolarização brasileira. Assim, é importante salientar que os colégios e até mesmo as residências dos jesuítas desempenharam um papel preponderante na educação colonial brasileira, pois “foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas oficinas’ de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial” (MANFREDI, 2002, p. 68). Além das atividades ligadas à agroindústria, os irmãos-oficiais também tentavam ensinar outros ofícios, como atividades de carpintaria, ferraria, construção de prédios, construção de embarcações, serviços de pintura, produção de tijolos e telhas, fabricação de medicamentos, serviços de fiação e tecelagem etc. (MANFREDI, 2002).

Tempos depois, com o deslocamento da produção de subsistência para a produção para a troca no mercado, começa a ocorrer uma metamorfose nas formas de organizar tanto a produção quanto o trabalho. Contudo, cabe lembrar que estas transformações econômicas e técnicas que surgem com o desenvolvimento do capitalismo manufatureiro, e que iniciam na Europa por volta dos séculos XV e XVI, só começam a aparecer nos países mais pobres, colonizados pelos europeus — como é o caso do Brasil —, durante o século XX (MANFREDI, 2002).

Então, principalmente na Europa, ao começar a utilizar os artesãos em suas manufaturas, num primeiro momento o industrial “lhes conferia ampla autonomia quanto à maneira como se organizavam, ao número de horas de trabalho e à melhor organização das relações sociais intrafamiliares com vistas a levar a cabo a produção” (MARAZZI, 2009, p. 27-8). Pode-se considerar, inclusive, que a produção material deste período não era regida pela racionalidade estritamente econômica, até porque o capitalismo manufatureiro, depois industrial, coexistiu, durante algum tempo, com a produção têxtil, assegurada, em grande parte, pelos trabalhadores em domicílio:

A tecelagem — bem como, entre os camponeses, a cultura da terra — era, para os tecelões em domicílio, mais que um simples ganha-pão; era um *modo de vida* regido por tradições, respeitadas — embora pareçam irracionais do ponto de vista econômico — pelos capitalistas (GORZ, 2003, p. 21) [grifos do autor].

Porém, esta racionalidade econômica contida, durante algum tempo, não apenas pela tradição, mas também por outras racionalidades, outros interesses e outras necessidades, não demorou para se emancipar de quase todos os outros princípios de racionalidade, para submetê-los a um único domínio, o econômico.

Mas não foi uma tarefa simples, visto que ainda não existiam as condições sociais, econômicas e políticas adequadas para tal empreitada. Foi necessária, então, uma mudança radical nas formas tradicionais de organizar tanto o trabalho quanto a produção, fazendo com que surgissem novos entendimentos em relação à importância do trabalho para a constituição da própria sociedade que se instaurava naquele período. Para Marx (2011, p. 413), “um exame mais acurado mostrará igualmente que todas as relações dissolvidas só se tornaram possíveis em um determinado grau do desenvolvimento das forças produtivas materiais (e, em consequência, também das intelectuais)”.

A partir do momento em que o industrial decide aumentar os negócios além dos níveis tradicionais, à base de um cálculo rigoroso, “encontra-se numa situação em que deve revirar a forma de sua organização produtiva, deve organizar a fábrica fechada e receber ali os operários que antes trabalhavam em seus domicílios, para usá-los segundo lógicas diferentes das anteriores” (MARAZZI, 2009, p. 28).

Nasce, assim, o trabalho assalariado e a racionalidade econômica em sentido estrito, bem como aquilo que mais tarde se convencionou chamar de “grande indústria”. Desta forma, altera-se drasticamente o modo de organização do trabalho, que deixa de ser valorizado como uma atividade artesanal, doméstica, efetuada de forma integrada pelos próprios familiares, para se tornar uma atividade exercida num ambiente específico, distante da esfera familiar, e organizada de forma totalmente diferente daquela até então conhecida e valorizada. E o trabalho, “um conceito que nem sequer existia no início da era moderna torna-se, sob o impulso do desenvolvimento do capitalismo, uma categoria totalizante e universal” (LAZZARATO, 2006, p. 16).

Para Gorz (2003, p. 29):

O custo do trabalho, para a vitória da empreitada, devia ser doravante calculável e rigorosamente previsível, pois só assim podiam ser calculados o volume e o preço das mercadorias produzidas e previsto o lucro. Sem essa contabilidade capaz de previsão, o investimento seria demasiado aleatório e demasiado arriscado. Ora, para tornar calculável o custo do trabalho, era preciso também tornar calculável seu rendimento. Era preciso poder tratá-lo como uma grandeza material quantificável; era preciso, para dizer de outra maneira, poder medi-lo em si mesmo, como uma coisa independente, descartando a individualidade e as motivações do trabalhador. Isso implicava também que o trabalhador devesse adentrar o processo produtivo despojado de sua personalidade e de sua singularidade, de seus fins e de seus desejos próprios, como simples *força de trabalho*, intercambiável e comparável à de qualquer outro trabalhador, servindo a fins que lhe são estranhos e indiferentes [grifos do autor].

Neste sentido, o pressuposto do trabalho assalariado é que o trabalhador “seja encontrado como trabalhador livre, como capacidade de trabalho sem objetividade, puramente subjetiva, confrontada com as condições objetivas da produção como a sua não *propriedade*, como *propriedade alheia*, como *valor* existente por si mesmo, como capital” (MARX, 2011, p. 409) [grifos do autor]. Isso significa que aquele tipo de trabalho, entendido anteriormente como uma atividade autônoma que implicava a transformação da matéria, ou como uma atividade prático-sensorial pela qual o sujeito exteriorizava-se naquilo que produzia (GORZ, 2004), deixou de ser predominante e perdeu a sua importância. Porém, a sua transformação em um outro tipo de trabalho, muito diferente daquele que o precedeu, que era considerado como atividade e expressão — e do parto como alegria (NEGRI, 2003) —, fez com que a sua importância permanecesse central.

Dentre tantos aspectos relacionados a essa “revolução” nos modos de vida tradicionais, sublinho o fato de que havia a necessidade, nesta nova organização científica do trabalho que surgia, de distinguir o trabalho, categoria econômica quantificável, da pessoa viva do trabalhador. Ou, dito de outra forma, separar o trabalho livre das condições objetivas de sua realização — do meio de trabalho e do material do trabalho:

Por isso, essa relação econômica — o caráter que o capitalista e o trabalhador portam como os extremos de uma relação de produção — é desenvolvida tanto mais pura e adequadamente quanto mais o trabalho perde todo caráter de arte; a sua perícia particular devém cada vez mais algo abstrato, indiferente, e devém mais e mais *atividade puramente abstrata*, puramente mecânica, por conseguinte, indiferente à sua forma particular; atividade simplesmente *formal* ou, o que dá na mesma, simplesmente *física*, atividade pura e simples, indiferente à forma (MARX, 2011, p. 231) [grifos do autor].

Portanto, era necessário despojar a cultura cotidiana dos trabalhadores para que eles pudessem se adaptar ao sistema fabril emergente. Eles só poderiam se tornar operacionais e ser submetidos à divisão parcelada do trabalho na medida em que perdessem suas autonomias, sendo despojados dos saberes, das habilidades e dos hábitos que haviam desenvolvido a partir da cultura do cotidiano e de suas experiências práticas. Assim, pode-se considerar que “a história da industrialização pode ser lida como a história do divórcio crescente entre o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e técnicos, por um lado, e a cultura comum, por outro” (GORZ, 2005, p. 34). O conhecimento se aparta do saber vivo da experiência. E, assim, se separa do trabalho e do trabalhador.

Por outro lado, “a forma de cooperação imposta naquela fase consistia essencialmente no esvaziamento dos vínculos tradicionais entre os trabalhadores” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 152), visto que era justamente a partir da cooperação que, anteriormente, esses trabalhadores fortaleciam os seus saberes e desenvolviam muitas das suas habilidades.

Da mesma forma, podemos considerar que esta racionalização econômica não consistiu simplesmente em tornar mais metódicas as práticas ou mais bem adaptadas aos seus objetivos as atividades produtivas já existentes: “foi uma revolução, uma subversão do modo de vida, dos valores, das relações sociais e das relações com a natureza, uma *invenção*, no sentido pleno do termo, de algo que jamais existira antes” (GORZ, 2003, p. 30) [grifos do autor]. E assim, no decorrer dos anos que se seguem, se institui e se fortalece aquilo que muitos chamam de capitalismo industrial, e “o pôr do indivíduo como um *trabalhador*, nessa nudez, é ela própria um produto *histórico*” (MARX, 2011, p. 388) [grifos do autor], um produto gerado historicamente a partir de uma grande luta e de diversas transformações sociais, políticas e econômicas.

É importante frisar, também, que alguns historiadores consideram que foi justamente neste período — passagem do trabalho doméstico e de artesanato para o trabalho fabril — que surgiram as necessidades de novas ocupações, novas especializações e, portanto, surgem aquelas que são consideradas as profissões e ofícios modernos. Como veremos daqui a pouco, foram justamente estas necessidades (ao mercado) que fomentaram a produção de sujeitos trabalhadores a partir daquilo que, mais tarde, se convencionou chamar de educação profissionalizante.

Surgia e se consolidava, então, na passagem do século XVIII para o século XIX, principalmente, o capitalismo industrial da Modernidade. “O desenvolvimento da industrialização inicia-se na Inglaterra e, durante o século XX, expande-se por toda a Europa e

pelos países dos demais continentes” (MANFREDI, 2002, p. 41). Naturalizava-se, assim, o trabalho moderno:

O “trabalho” assim compreendido era a atividade em que se supunha que a humanidade como um todo estava envolvida por seu destino e natureza, e não por escolha, ao fazer história. E o “trabalho” assim definido era um esforço coletivo de que cada membro da espécie humana tinha que participar. O resto não passava de consequência: colocar o trabalho como “condição natural” dos seres humanos, e estar sem trabalho como anormalidade; denunciar o afastamento dessa condição natural como causa da pobreza e da miséria, da privação e da depravação; ordenar homens e mulheres de acordo com o suposto valor da contribuição de seu trabalho ao empreendimento da espécie como um todo; e atribuir ao trabalho o primeiro lugar entre as atividades humanas, por levar ao aperfeiçoamento moral e à elevação geral dos padrões éticos da sociedade (BAUMAN, 2001, p. 157-8).

Para Foucault (2010a), sobretudo no final do século XVIII também se vê desenvolver, prioritariamente nas sociedades ocidentais, de forma concomitante ao capitalismo, “toda uma série de procedimentos, toda uma série de técnicas para vigiar, controlar, se encarregar do comportamento dos indivíduos, dos seus atos, de sua maneira de fazer, de sua localização, de sua residência, de suas aptidões” (FOUCAULT, 2010a, p. 74). Durante este e os próximos capítulos, veremos a grande relevância desse processo para o desenvolvimento do capitalismo e da própria educação escolar.

Com relação aos processos educativos, até o início do século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que possam ser qualificadas como pertencentes ao campo da educação profissional escolar, estando, estas iniciativas, ainda ligadas à produção de artífices para as oficinas.

No Brasil, por sua vez, foi somente com a chegada da Corte Portuguesa e com o desmantelamento do sistema educacional jesuítico que o sistema escolar começou a sofrer mudanças mais profundas, havendo a necessidade de tornar a mão de obra mais qualificada para atender às necessidades da nobreza:

Conforme consta no Parecer nº 16/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), a origem da educação profissional escolar surge em 1809, com a promulgação de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (MOURA, 2010, p. 61).

De forma mais geral, no período do Império brasileiro as iniciativas relacionadas à educação profissional partiam ora das associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais: “assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 76). Mesmo as casas de “educandos artífices”, criadas entre os anos de 1840 e 1856, seguiam os preceitos militares, privilegiando a hierarquia e a disciplina, e atendiam, principalmente, órfãos e desvalidos:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária — no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros — e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. (MANFREDI, 2002, p. 76).

Portanto, a origem da educação profissional brasileira está ancorada no assistencialismo e na “educação pelo trabalho” daqueles que não estavam ajustados aos “bons costumes” da época, de forma que os mesmos pudessem ser retirados das ruas e adaptados ao sistema que se instaurava. Como diria Foucault (2000), o sistema industrial que se organizava exigia um “mercado de mão de obra” diferente daqueles que o precederam, pois deveria ser livre e não obrigatório, porém produtivo e dócil⁷.

Alguns anos mais tarde, a partir de 1858, dentro do mesmo princípio disciplinar de amparo, nasceram os Liceus de Artes e Ofícios, que também tinham como objetivo introduzir algumas das teorias e práticas da educação industrial. E, já no final do século XIX, com a abolição da escravatura, a Proclamação da República e o fortalecimento do capitalismo industrial mundial, começaram a ocorrer mudanças substanciais na educação profissional do país. Mudando um pouco a ênfase do assistencialismo para a preparação de operários para o exercício profissional — visando atender às demandas econômicas e necessidades mínimas de qualificação que surgiam —, o ensino profissional começou a ser, a partir de 1906, atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, “mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo à preparação para os ofícios integrantes desses três ramos da economia” (MOLL, 2010, p. 62). A partir de 1909 foram se consolidando outras iniciativas

⁷ Para Foucault (2000, p. 118), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

destinadas à formação de trabalhadores, como as Escolas de Aprendizes Artífices, que eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios, porém voltados para o ensino industrial e sob custeio do Estado brasileiro. Estas escolas foram consideradas, em muitos Estados brasileiros, as precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Vê-se, então, uma nova configuração na Educação Profissional brasileira durante o período da chamada Primeira República, que vai da proclamação da República até os anos 1930:

As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2002, p. 79-80).

Assim, até aproximadamente 1932, “ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola” (KUENZER, 2000, p. 27). Contudo, cabe destacar que, mesmo que essas demandas estivessem voltadas às novas necessidades do mercado de trabalho, não se pode afirmar que fossem diretamente decorrentes de tais necessidades, visto o caráter incipiente do desenvolvimento industrial brasileiro daquele período, principalmente nos setores secundários e terciários, além destas formações não darem acesso ao ensino superior. Por tudo isso, ainda que possa parecer óbvio, considero importante afirmar que a escola moderna também se constituiu, historicamente, a partir da mesma lógica disciplinar referenciada por Foucault (2000, 2010a), como “uma instituição crucial para a instauração da sociedade disciplinar que hoje conhecemos” (VEIGA-NETO, 2008, p.10).

Voltando à questão da “grande indústria”, para Negri (2003) esse período pode ser dividido em duas fases: uma que vai de aproximadamente 1870 até a Primeira Guerra Mundial, e outra que vai do final da Primeira Guerra Mundial até aproximadamente 1968 (uma data simbólica, conforme o próprio Negri).

Vejamos, então, o primeiro período.

Neste, a principal característica é a organização do trabalho a partir do desdobramento da produção em tarefas simples e com a introdução do operário profissional para dentro do comando da maquinaria industrial. O trabalhador se torna, então, parte da maquinaria, que

estabelece um ritmo mecânico ao qual ele tem que se ajustar e se subordinar. Ou melhor, o trabalhador opera como um apêndice da máquina, anexado ao ciclo produtivo:

Assimilado ao processo de produção do capital, o meio de trabalho passa por diversas metamorfoses, das quais a última é a *máquina* ou, melhor dizendo, um *sistema automático da maquinaria* (sistema da maquinaria; o *automático* é apenas a sua forma mais adequada, mais aperfeiçoada, e somente o que transforma a própria maquinaria em um sistema), posto em movimento por um autômato, por uma força motriz que se movimenta por si mesma; tal autômato consistindo em numerosos órgãos mecânicos e intelectuais, de modo que os próprios trabalhadores são definidos somente como membros conscientes dele (MARX, 2011, p. 580) [grifos do autor].

Neste novo processo, as habilidades do trabalhador são profundamente modificadas, e “o esforço, de início, assumiu a forma de uma mecanização, não do trabalho, mas do próprio trabalhador: isto é, uma forma de coerção ao rendimento, pela imposição de ritmos ou cadências” (GORZ, 2003, p. 29). A atividade produtiva, então, deixava de fazer parte da vida do trabalhador e desfazia-se de seu sentido original, de subsistência, e de suas motivações e de seu objeto, para tornar-se simples meio de ganhar um salário e de “ganhar a vida”. A partir de então, o operário, apesar de possuir habilidades intuitivas⁸, integradas a um ritmo de vida ancestral, é formado diretamente na fábrica, e deixa de ser um artesão trazido com suas diferenças e suas habilidades para a manufatura. A sua qualificação, antes independente da manufatura, e herdada dos mestres artesãos, torna-se, a partir de agora, a prótese de uma maquinaria cada vez mais complexa.

Como bem lembra Gorz (2005, p. 19):

Essa destruição dos saberes cotidianos de uma mão-de-obra de origem essencialmente rural se seguiu durante os anos 1850 a 1870 com *métodos disciplinares* quase carcerários. Era necessário conseguir que o trabalhador executasse, com a regularidade de um autômato, e sem questionar, o comando que a maquinaria industrial lhe transmitia, impondo-lhe a velocidade e a cadência dos atos a executar [grifos meus].

⁸ Para Gorz (2003), o fato de afirmar que o operário profissional possuía habilidades intuitivas não significa dizer que não necessitasse de aprendizagens, mas essas aprendizagens não exigiam a formalização de conteúdos cognitivos.

E, voltando a esta questão da disciplina, lembrada por Gorz no excerto acima, foi Foucault (2000) quem mais nos apresentou um cenário adequado àquele período. Como visto anteriormente, mesmo que de forma breve, o sistema industrial que se instaurava no início da Modernidade necessitava de um “mercado de trabalho” livre e não obrigatório, porém produtivo e capaz de ser vendido como “capacidade de trabalho”. Foucault (2000) nos lembra que, desde o final do século XVII, no mesmo momento em que se desenvolviam técnicas administrativas e econômicas que buscavam ajustar o trabalho à nova concepção vigente e às novas exigências produtivas, também se desenvolviam, de forma consubstancial, técnicas que visavam aumentar as forças do corpo para torná-lo útil (para o trabalho) e dócil (politicamente), maximizando a força para o trabalho e minimizando a força política, visto que “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2000, p. 26).

Contudo, esses mecanismos não tinham por função essencial proibir, interditar e punir, mas “permitir, obrigar os indivíduos a aumentar sua eficácia, suas forças, suas aptidões, em suma, tudo aquilo que possibilitasse utilizá-los no aparelho de produção da sociedade” (FOUCAULT, 2010a, p. 74-5) industrial que se constituía. Ou seja, estabelecer mecanismos de adestramento da classe operária, ou melhor, daquilo que ainda não era considerada como sendo a classe operária, de forma que os trabalhadores pudessem se ajustar às necessidades do mercado de trabalho e das condições de produção vigentes:

Vocês vêem uma produção de indivíduos, uma produção das capacidades dos indivíduos, da produtividade dos indivíduos; tudo isso foi conseguido através de mecanismos de poder nos quais existiam as interdições, mas apenas existiam a título de instrumentos. O essencial de toda essa disciplinação dos indivíduos não era negativa (FOUCAULT, 2010a, p. 75).

Portanto, Foucault (2000, 2010a) não classificava a questão da disciplina como algo de cunho estritamente negativo, visto que esta arte corporal não visava “unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 2000, p. 119), mostrando toda a produtividade deste sistema e a sua importância para o desenvolvimento do capitalismo industrial e, por conseguinte, da própria educação escolar.

E, neste contexto, pode-se ver a ascensão de uma certa “economia política” do corpo, visto que é normalmente do corpo que se trata:

As relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado) (FOUCAULT, 2000, p. 25-6).

Assim, esta tecnologia disciplinar pareceu dissociar o poder do corpo trabalhador, pois “faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita” (FOUCAULT, 2000, p. 119). Congruência, portanto, do sistema produtivo com um sistema que Foucault (2000) chamou de disciplinar.

Voltando à “periodização”, na segunda fase da “grande indústria”, ainda segundo Negri (2003), o operário deixa de ser o *operário profissional* para se tornar o *operário massa*, inserido em grandes massas de trabalhadores sem qualificação e em processos de trabalho altamente alienantes, complexos e abstratos.

Neste caso, o trabalhador perde completamente a visão do processo produtivo: “o trabalho, suas ferramentas, seus produtos, adquiriram uma realidade separada do trabalhador e diziam agora respeito a decisões estranhas a ele” (GORZ, 2003, p. 30). Assim, o tempo de trabalhar e o tempo de viver foram desconectados, e a satisfação e o prazer de “fazer uma obra” foram suprimidos em nome das satisfações que o dinheiro adquirido com o “novo” trabalho poderia comprar. Se implementam os princípios da administração científica de Frederick Winslow Taylor — conhecidos como taylorismo —, em 1911, com concepções e cálculos de “decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempos e estudo do movimento” (HARVEY, 1992, p. 121).

Para Gorz (2004), não eram somente os imperativos técnicos que importavam, mas também os disciplinares. Estes provinham, como parece ter deixado muito explícito o próprio

Taylor (*apud* Gorz, 2004, p. 38), “da profunda desconfiança que nutria o administrador por uma mão de obra considerada bestificada e ‘naturalmente’ refratária ao esforço”. Além disso,

a organização “científica” do trabalho destinava-se a extorquir do operário o máximo de rendimento, enclausurando-o num sistema de obrigações que lhe retirava qualquer margem de iniciativa. A organização e as técnicas mobilizadas refletiam a vontade do capital de exercer sobre o trabalho uma dominação total para combater a “indolência”, a preguiça, a indisciplina e as veleidades de revolta (GORZ, 2004, p. 38).

Também se constitui, a partir de 1914, com as políticas de Henry Ford, aquilo que é conhecido como fordismo, caracterizado como uma prática capitalista de salários mais altos (um regime de oito horas diárias de trabalho com uma recompensa de cinco dólares por dia) e com antecipação salarial adequada à possibilidade de adquirir e consumir bens produzidos pela indústria de massa.

Este modelo “significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia” (HARVEY, 1992, p. 121). Aliado ao taylorismo e ao fordismo, também se institui um Estado intervencionista com as políticas de John Maynard Keynes, conhecidas como o “Estado de bem-estar social”. Forma-se, então, a partir daí, uma tríade Taylorismo-Fordismo-Keynesianismo, responsável por estabelecer os paradigmas da produção e do trabalho em quase todo o século XX.

Com toda essa reestruturação da “grande indústria”, mesmo que no Brasil o movimento tenha sido um pouco mais lento e incipiente, a concepção de Educação Profissional fordista-taylorista para o trabalho assalariado foi se tornando hegemônica, e tanto a organização do ensino quanto os próprios métodos educacionais, “antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da ‘organização científica (capitalista) de trabalho’” (MANFREDI, 2002, p. 94).

Assim, delimitada claramente pela divisão de trabalho traduzida no fordismo-taylorismo, a educação escolar também fortaleceu a ruptura entre as atividades intelectuais de planejamento e supervisão, por um lado, e as atividades instrumentais de execução, por outro, com nítida demarcação de áreas de atuação no mercado de trabalho e de trajetórias educacionais distintas:

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2001, p. 27).

E é assim que, no período dos anos 1940 até os anos 1990, começam a se multiplicar escolas e cursos para atender aos vários ramos ocupacionais emergentes, assim como também começam a ocorrer reformas no sistema de ensino ajustadas às novas necessidades do mercado produtivo, fazendo com que a cada grupo de trabalhadores correspondessem trajetórias educacionais e escolas diferentes. Em decorrência disso tudo, esta pedagogia, considerada por muitos como uma pedagogia de cunho fordista-taylorista, só reforça o entendimento de que a escola moderna continuou se constituindo como uma instituição intimamente atrelada ao mercado produtivo, “funcionando, ao longo dos últimos quatro séculos, como a mais importante instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si” (VEIGA-NETO, 2008, p. 9).

Aqui, só para citar algumas das reformas educacionais desse período, sem entrar em grandes detalhes: em 1942, as Leis Orgânicas da reforma Capanema, que redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. “Assim, no início dos anos de 1940, são promulgados vários decretos-lei para organizar a educação básica coerentemente com a lógica que se estabelecia” (MOURA, 2010, p. 64). Dentre esses decretos-lei, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal e o Decreto-lei que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e que deu origem ao que hoje se chama de Sistema “S”. É desse período, também, a criação de algumas escolas técnicas, principalmente a partir da transformação das escolas de artes e ofícios. Já em 1946 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

O conjunto de todos esses decretos-lei “evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio” (MOURA, 2010, p. 64). Por outro lado, a educação considerada regular ficou organizada em dois níveis, o básico e o superior. O básico foi dividido em duas

etapas. Na primeira, o curso primário, com duração de cinco anos, e na segunda o curso secundário, subdividido em ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos, sendo preparatório para o ensino superior. Com relação aos cursos profissionalizantes — conforme visto pelos decretos-lei acima —, essa vertente era constituída pelos cursos industrial técnico, comercial técnico, agrotécnico e normal, todos com a finalidade de formar força de trabalho específica para os setores da produção: “o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário” (MANFREDI, 2002, p. 99).

Contudo, mesmo tendo o mesmo nível e duração do curso colegial, esses cursos profissionalizantes não habilitavam para o ingresso no curso superior. Mantinha-se, assim, o mesmo dualismo entre a formação das elites dirigentes e das classes trabalhadoras, porém com uma tentativa de aproximação entre o secundário propedêutico (colegial) e os cursos profissionalizantes, por meio de exames de adaptação.

Também cabe ressaltar que a criação do chamado Sistema “S” (SENAI em 1942 e SENAC em 1946) demonstra que o Estado opta por inserir a iniciativa privada na tarefa de formação de mão de obra específica para o processo produtivo, reproduzindo o dualismo entre a classe dirigente e a classe trabalhadora, com a preparação dos filhos dos operários para o trabalho instrumental, deixando as formações mais “nobres” para os filhos dos dirigentes, em outros sistemas de ensino.

Essa realidade dual sofre uma significativa mudança em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/1961), com a legislação educacional reconhecendo “a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (KUENZER, 2001, p. 29). Já em 1971, com a Lei nº 5692/1971, se pretendeu substituir a dualidade pela “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” (MANFREDI, 2002, p. 105), buscando definir que todos teriam uma única trajetória na última etapa da educação básica, ou naquilo que era conhecido como 2º grau.

Importante salientar que essas leis surgiram a partir de mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente a partir da euforia do “tempo do milagre” que “apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo, através do crescimento acentuado da economia” (KUENZER, 2001, p. 29) e da correlata necessidade de preparar mão de obra

qualificada, antevendo esta demanda. Sem estrutura para tal organização — dificuldade essa atrelada à falta de concretização do aclamado milagre econômico —, a proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio não decolou, e ficou restrita à implantação de alguns cursos técnicos (Administração, Secretariado, Contabilidade, Química, Eletrotécnica etc.), principalmente em escolas públicas, com a rápida saturação destes profissionais no mercado de trabalho. As escolas privadas, por outro lado, continuaram, “em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando ao atendimento às elites” (MOURA, 2010, p. 68).

Quanto a isso, e voltando à questão do trabalho para tentar concluir a periodização iniciada com a primeira fase da “grande indústria”, podemos considerar que foi a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 que ocorreram as transformações mais “radicais” em relação aos processos produtivos e à concepção de trabalho, transformações essas ainda em curso, principalmente no Brasil. Por aqui, pode-se considerar que essas transformações começaram a ter força somente a partir do final dos anos 1980 e, até então, ainda se via preponderantemente um modelo de trabalho característico da época fordista-taylorista, com a formação profissional tendo esse mesmo enfoque.

Nos cursos técnicos se privilegiava a questão instrumental, com o desenvolvimento de habilidades individuais específicas e o direcionamento da formação para um ramo de mercado em especial. Os métodos eram rigorosos, com a prescrição restrita de atividades e controles de tarefas e tempos de execução, que faziam com que os alunos se tornassem silenciosos, aprendessem a operar equipamentos, manipular ferramentas, produtos e acessórios, seguir roteiros e memorizar procedimentos previamente definidos. Para Kuenzer (2001, p. 31), “compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência”.

Foco, portanto, em conhecimentos comuns formalizáveis e objetiváveis, assim como em métodos rigorosos de execução de atividades e procedimentos. O que era prescrito era o modo individualizado de realizar as tarefas e a forma mais adequada para o cumprimento das atividades:

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da formação profissional para atender às demandas desse tipo de organização taylorista-fordista deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho (KUENZER, 2001, p. 31).

No mercado produtivo, a primeira novidade, principalmente nos países mais desenvolvidos economicamente, disse respeito aos processos de produção, que deixaram de valorizar o trabalho material imediatamente produtivo e mensurável em unidades de produtos por unidades de tempo, fazendo com que a centralidade se deslocasse para aquilo que alguns chamam de trabalho imaterial, ao qual os padrões clássicos de mensuração não mais podem se aplicar, o que, por si só, já demonstra um novo paradigma nas relações entre o trabalho e quem o pratica:

O capitalismo moderno, centrado sobre a valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de “capital humano”, “capital conhecimento” ou “capital inteligência” (GORZ, 2005, p. 15).

Frente a essa realidade, as organizações instauraram uma nova forma de organização industrial com culto ao subjetivismo e apologia ao individualismo, onde surge um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente. Este modelo fundamenta-se numa produção mais vinculada à demanda do mercado consumidor, num trabalho em equipe com multivariada de funções, num processo produtivo mais flexível — com alteração da relação homem/máquina e com o melhor aproveitamento possível do tempo de produção —, e numa estrutura mais horizontalizada. “Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado” (DELEUZE, 2007, p. 223-4). Primeiro são captadas e criadas as necessidades e os desejos do consumidor/produtor para só depois produzir aquilo que foi determinado por antecipação.

Neste modelo, as matérias-primas mais valorizadas são o saber e a inteligência, as qualidades cognitivo-imateriais ativadas ao longo dos processos produtivos. As matérias-primas *físicas*, que eram fundamentais na época precedente, perdem peso e cedem seu espaço e sua importância para a imaterialidade dos recursos humanos na determinação dos preços

finais de bens e serviços (MARAZZI, 2009). Com isso, de quantitativo e material, o crescimento devia tornar-se qualitativo e imaterial:

Os produtos deviam impor-se por sua “imagem”, sua novidade, seu valor simbólico. A competitividade exigia a máxima mobilidade, a máxima fluidez, a máxima velocidade na concepção e na produção de novidades. As empresas deviam ser capazes de improvisações contínuas, deviam incitar e explorar os entusiasmos efêmeros, as modas imprevisíveis e voláteis. Em mercados virtualmente saturados, a única forma de crescimento possível era a rapidez com que se sucediam os gostos, as preferências e as modas. Não se tratava simplesmente, para as empresas, de “responder” de maneira quase instantânea à “demanda” cada vez mais volátil dos clientes: deviam adiantar-se a ela, acentuar, criar a volatilidade, a inconsistência, o caráter efêmero das modas e dos desejos, opor-se a toda normalização e a todo senso de normalidade. A normalidade tornara-se um fator de rigidez que restringia a demanda; só a oferta do imprevisto, a surpresa, podiam estimulá-la. Toda forma de rigidez tornava-se um entrave que precisava ser eliminado (GORZ, 2004, p. 37-8).

A fábrica se transforma em empresa, e nesta empresa “é a alma do operário que deve descer na oficina” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 25). Portanto, “é a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 25). Como se vê, o que é prescrito agora não são as atividades a serem desenvolvidas, conforme se viu no modelo fordista-taylorista, mas sim a própria subjetividade do trabalhador, e a disciplina abre espaço para um controle mais sutil e sedutor sobre o corpo e a alma do indivíduo.

E no contexto da escola técnica profissionalizante, que efeitos estas transformações no mundo do trabalho e na organização da produção geraram? Como dito anteriormente, no Brasil essas transformações produtivas e no mundo do trabalho começam a ganhar força a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Na educação, a partir dos anos 1990 inicia-se a construção de uma nova institucionalidade, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), de 1996, e o Decreto Federal 2.208/97, de 1997, buscando melhorar a oferta educacional, principalmente em se tratando do ensino profissional, e atender às novas transformações do trabalho e da produção:

Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho, sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada (MANFREDI, 2002, p. 128-9).

E é justamente esta nova concepção de formação, adequada às transformações vigentes, que tem pautado as mudanças, alterações e ajustes na legislação educacional, desde então.

A partir disso tudo, podemos notar que um dos fatores que mais se altera nesse deslocamento é o fato de que o confinamento característico da sociedade disciplinar (conforme veremos mais detalhadamente adiante) perde a sua importância, pois não é mais possível — ou, pelo menos, não é mais imprescindível — confinar o indivíduo para subjetivá-lo. Com o declínio do disciplinamento, outras formas de controle foram generalizadas por toda a sociedade. A “queda” dos muros das instituições disciplinares faz com que comece a ocorrer uma pretensa contribuição de todos os indivíduos em busca de uma interiorização dos objetivos empresariais, ou, como dito anteriormente, começa a ocorrer a prescrição da subjetividade empreendedora.

Com relação à escola, é claro que ela, historicamente, teve a imensa função de construir os estudantes-trabalhadores, mas essa função era estática, interna à própria escola. Com o modelo contemporâneo de trabalho e as novas formas de produção, que exigem um novo tipo de trabalhador (e inclusive um novo tipo de estudante...), esta função formativa da escola técnica se expande para além dos seus muros, fazendo com que a formação do sujeito trabalhador se dê num ambiente mais amplo e deslocando, de certa forma, a função hegemônica anteriormente exercida pela escola. Quanto a isso, vale a pena registrar aqui o que pensam participantes da Mostratec:

Além de reunir grande quantidade de jovens pesquisadores, mostra que a Educação não acontece apenas dentro da sala de aula, mas em outros ambientes que qualifiquem o poder de pesquisa do aluno (CLIPPING, 2014).
--

A participação em feiras científicas dessa natureza potencializa o aprendizado dos alunos. A melhor forma de aprender é fazendo. Partindo desse princípio, surge a necessidade de registrar o aprendizado através da divulgação e troca de experiências de projetos científicos (CLIPPING, 2013).

A formação em ciências vai além dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Os alunos precisam conhecer o método científico, precisam compreender que através da ciência podem entender melhor o universo, se tornar cidadãos mais críticos e contribuir para a melhoria da qualidade de vida das comunidades onde vivem (CLIPPING, 2015).

E a tecnologia, neste contexto, possibilita ainda mais esta exteriorização do aprendizado:

A mobilidade proporcionada pelo *tablet* [...] permite que a experiência de aprendizado transcenda os limites da sala de aula, possibilitando a observação e registro das fontes a partir de onde o conhecimento será construído. A capacidade de arrastar os componentes do próprio caderno para o caderno dos colegas possibilita inúmeras experiências de aprendizado colaborativo, onde, a exemplo do que já acontece hoje, a formação do conhecimento se dá como um processo coletivo, no qual o sujeito se apropria do conhecimento, transforma e compartilha, iniciando no outro um processo semelhante (CLIPPING, 2013).

Portanto, o que se busca, cada vez mais, não é desenvolver aprendizagens confinando os alunos em sala de aula ou laboratórios, até porque, como visto anteriormente, é justamente nas atividades *fora* da escola que são desenvolvidas capacidades de cooperação, de improvisação, de comunicação. Em outras palavras, o aprendizado característico deste processo utiliza formas de um saber vivo que pertencem à cultura do cotidiano, ou seja, que se desenvolvem *fora* daquela esfera que até então era considerada como a esfera própria da educação e do ambiente escolar formal.

Neste novo modelo, o compartilhamento linguístico e cognitivo é o elemento constitutivo do processo de trabalho e se apresenta como uma das diferenças mais marcantes em relação ao processo anterior, conforme pode ser visto nos excertos que seguem:

Foi uma conquista importantíssima, porque além de desenvolver o conhecimento através da pesquisa, ajudou no aperfeiçoamento da cooperação entre eles (CLIPPING, 2015).

Para a maioria dos alunos é o primeiro contato com o ambiente internacional, com adolescentes de outros países, e com outras línguas. Para um instituto que quer crescer e se internacionalizar, é fundamental a participação em feiras como essa (CLIPPING, 2015).

Com relação à questão do *fora*, também não podemos verificar que o aprendizado, ao se desenvolver *fora* do tradicional trabalho fabril e, correlativamente, *fora* do currículo tradicional das escolas — e, portanto, dificultando a sua formalização —, gera um deslocamento que estaria produzindo um novo sentimento de *crise* e de *incapacidade* escolar, principalmente nas escolas técnicas, tão acostumadas com o confinamento e com as prescrições de atividades para o desenvolvimento das capacidades de seus alunos? Em outras palavras, será que não estamos nos deparando justamente com uma crise na produção de subjetividades dos estudantes-trabalhadores? Lazzarato (2014) já alertava que, com a desterritorialização neoliberal, havia uma grande dificuldade para o surgimento de novas produções de subjetividades, e que, nesse sentido, a crise financeira e econômica é, primeiramente e sobretudo, uma crise de governo do comportamento de si.

Assim, podemos sustentar que a crise sistêmica da educação escolar está intimamente interligada com a crise contemporânea de produção de subjetividades. Com a desterritorialização neoliberal, ou com a queda dos muros institucionais dos meios de confinamento, como diria Deleuze (2007), a escola contemporânea se viu numa condição de maior dificuldade para substituir o “capital de subjetividade” fordista por outro que estivesse de acordo com os interesses neoliberais.

Desta forma, me parece que a escola — sozinha e se apropriando das mesmas técnicas disciplinares fordistas-tayloristas que utilizava anteriormente — perde um pouco a sua capacidade de operar como um vetor de subjetivação, ou como uma eficiente maquinaria produtora de subjetividades. Portanto, para continuar desempenhando o mesmo papel na produção de subjetividades, algumas mudanças são necessárias. Para exemplificar tais afirmações, recorro a excertos de gestores envolvidos com a Mostratec:

A essência da escola está não mais no que ela transmite, mas no que provoca e no que é capaz de produzir. Temos o entendimento de que o acesso à ciência e o desenvolvimento da pesquisa exercem um papel importante para proporcionar ao aluno o que lhe é de direito: uma escola que permita o aprendizado daquilo que é essencial à sua vida, buscando a construção de novos saberes (CLIPPING, 2015).

Trabalhar em um laboratório, visitar algum museu, participar de feiras de ciências. Eis algumas das oportunidades que funcionam como uma centelha a reacender as habilidades muitas vezes ocultadas — pela falta de uso — nas atividades escolares e cotidianas (CLIPPING, 2013).

As informações experimentadas jamais serão esquecidas. Além disso, oportunizar aos alunos participarem da Mostratec é gratificante na medida em que eles saem dos seus ambientes escolares para socializar seus projetos para 27 países. Uma troca de culturas e saberes, que foram aprendizagens significativas para todos (CLIPPING, 2013).

Por outro lado, na medida em que as crises “financeiras” se tornam cada vez mais frequentes e com ciclos cada vez mais reduzidos, “o capitalismo vem abandonando sua retórica da sociedade do conhecimento ou da informação, juntamente com suas subjetivações extravagantes (os trabalhadores cognitivos, os ‘manipuladores de símbolos’, os criativos batalhadores e vencedores)” (LAZZARATO, 2014, p. 15), o que piora ainda mais a situação, fazendo com que as escolas tenham, inclusive, que questionar o seu próprio papel, o que pode ser percebido pelo excerto que segue:

Vivemos um momento em que a educação básica, principalmente, está desafiada e, com isso, iniciando uma mudança de paradigma. É preciso introduzir a pesquisa juntamente ao ensino, pois ela é elemento fundamental da aprendizagem. A pesquisa transforma os estudantes de indivíduos pacientes a indivíduos agentes, produtores de conhecimento. Temos que implementar a pesquisa e fazer uma reformulação de nossos educadores para que respondam adequadamente à realidade atual. A escola passou a ser um espaço de criação e não apenas um espaço de reflexão (CLIPPING, 2014).

Isso demonstra, portanto, que não se trata apenas de uma crise econômica, mas também de uma crise da governamentalidade neoliberal, cujo impulso para transformar todo indivíduo em “capital humano” ou “empresário de si mesmo” tem se mostrado insuficiente.

Conforme vimos anteriormente, os conhecimentos e os saberes em princípio não aceitam ser manipulados como mercadorias e aproveitados como capital. Para Gorz (2005, p. 11), “todo saber pode valer por um valor particular único e incomparável. Porém, é exatamente o que tem de incomparável que acaba sendo utilizado pelo capital”. E, como visto no excerto acima, a pesquisa acaba assumindo uma importância crucial para os interesses do capitalismo, visto que tem por objetivo principal permitir que a empresa (ou a escola) possa erguer um monopólio do conhecimento que lhe permita se servir dele e se proteger da concorrência durante algum tempo, conservando o seu monopólio. Com isso, transforma a abundância em uma nova forma de escassez, e valoriza muito mais os rendimentos conquistados do que a utilidade social dos conhecimentos alcançados e produzidos.

Assim, podemos considerar que o estudante-trabalhador, enquanto capital humano ou empresário de si mesmo, também opera dentro dessa mesma lógica de mercado, fazendo com que as suas pesquisas e a sua própria subjetividade se transformem em “propriedade intelectual” e em “mercadorias” de “valor incomparável, imensurável, particular e único de obras de arte, que não possuem equivalente e podem ser postas à venda a preços exorbitantes” (GORZ, 2005, p. 11). Desenvolve-se, assim, um tipo de personalização da relação entre os empresários de si (prestadores de serviços) e os seus “clientes”. Contudo, aqui cabe ressaltar que “não são eles que emprestam à firma sua personalidade, é exatamente o contrário: é a personalidade da firma que se exprime através deles. Eles têm o estilo, o comportamento, a linguagem da ‘casa’” (GORZ, 2005, p. 47). Pela lógica do mercado — assim como pela lógica incorporada no ensino técnico profissionalizante —, sem essa “propriedade intelectual” e sem o “segredo empresarial” não há “capital cognitivo”. Mais tarde também veremos o quanto estas lógicas têm a ver com a questão do virtuosismo presente no trabalho contemporâneo e na educação técnica profissionalizante.

Voltando à questão da importância da pesquisa, tanto no contexto empresarial quanto no contexto escolar, também podemos ver a valorização que ela recebe na educação escolar e, principalmente, na educação técnica profissionalizante:

Acreditamos que não se pode mais dissociar ensino e pesquisa, de modo que a ciência faça parte do cotidiano escolar (CLIPPING, 2014).

Precisamos usar a ciência como ferramenta pedagógica. O acesso à ciência deve ser direito de todo cidadão (CLIPPING, 2014).

Com essas ações obtivemos resultados satisfatórios no sentido de que os professores se estimularam a desenvolver atividade de enriquecimento curricular, os alunos se motivaram a se envolver com as pesquisas e a elaboração de projetos com a desenvoltura para a execução e apresentação de trabalho científicos e/ou culturais, proporcionando o despertar para a iniciação científica ainda no Ensino Médio (CLIPPING, 2014).

E a partir desta valorização, pode-se considerar que existe receita para que a pesquisa funcione na escola? Esta é a resposta de um dos coordenadores da Mostratec:

Particularmente, não acredito. Até porque receita traz uma ideia de algo pronto e finalizado, de caminho único. E pesquisar é justamente o contrário. Por mais que exija — e exige — um roteiro, um caminho e uma organização, a mola propulsora para a pesquisa pode estar em qualquer inquietação que o jovem tenha. Em qualquer problema identificado ou olhar diferente que seja lançado ao cotidiano. Manter o olhar atento, questionador e curioso de uma criança são elementos importantes, portanto. Ver a escola como espaço de criação de conhecimentos, de identidades, e não de mera repetição. Nesse sentido, valorizar o desenvolvimento dos alunos por meio de feiras, mostras e exposições cumpre o papel de estímulo à criação e continuidade de uma relação permanente com a forma pela qual as coisas são descobertas (CLIPPING, 2013).

Portanto, como pode ser visto acima, se instituem outras práticas de subjetivação, que pressupõem uma adesão subjetiva do indivíduo à sua escola, à sua aprendizagem, às suas funções, à sua empresa, ao seu trabalho. O estudante deixa de ser um ente passivo, à espera do conhecimento, para se tornar um “agente” autônomo do seu aprendizado, principalmente através da pesquisa. Torna-se, então, o “patrão” coletivo do seu aprendizado coletivo. Deve transformar-se em aluno, professor, pesquisador, administrador, comprador e vendedor de sua capacidade de trabalho. “Polivalente, encarregado de um agregado de operações e mestre de um conjunto modular multifuncional de meios de trabalho, deve entrar ‘comunicacionalmente’ em acordo com os membros de seu grupo e com os grupos que lhe sucedem e lhe antecedem”

(GORZ, 2004, p. 40-1). Para entender um pouco o que isso representa, trago alguns excertos com depoimentos de participantes da Mostratec:

Jovens estimulados a exercer a autonomia respondem positivamente, e essa feira é uma prova clara dessa participação da juventude no desenvolvimento do país (CLIPPING, 2013).

A coordenadora-geral da Mostratec destaca a autonomia do aluno desde a escolha dos objetos de estudo à investigação científica em si. Apesar de contarem com um corpo próprio de orientadores em cada instituição de ensino, são os jovens os responsáveis pela realização e apresentação de cada projeto. Isso mexe com a autoestima e os estimula a buscar novas ideias e a se apropriar do conhecimento (CLIPPING, 2014).

A experiência de estar e viver a Mostratec é por si só transformadora. Eles amam a experiência! E não é para menos, pois as trocas que vivem são incríveis. Seus corações e mentes explodem frente a novas ideias e conhecimentos obtidos, seja pelo trabalho de outros alunos, como participando de oficinas oferecidas durante o evento (CLIPPING, 2015).

Foi uma experiência inesquecível. Nos orgulhamos em poder representar nossa escola na Mostratec. Foi uma surpresa escutar o nome do nosso projeto entre os premiados. Nós ficamos sem palavras e isso encheu nossos corações de felicidade, ainda mais com o convite para participarmos da feira do México (CLIPPING, 2015).

Contudo, é importante, aqui, fazer uma ressalva: quando se fala da adesão subjetiva de um trabalhador ao seu trabalho, ou de um estudante à sua escola, como nos casos acima, devemos ter o cuidado de não relacionar este processo a uma espécie de “alienação” generalizada. Como bem lembram Aspe e Combes (1998), não se trata de uma internalização de valores externos (cultura da empresa ou da escola) que pudessem ser impostos pelo “sistema”, produzindo um tipo de falsa consciência. Ao contrário, é preciso entender que “é antes a empresa (que G. Deleuze corretamente caracteriza como ‘uma alma, um gás’) que agora procurará no ‘exterior’, isto é, no nível da vida cotidiana de todos e de cada um, as competências e as capacidades que ela necessita” (ASPE; COMBES, 1998, s.p.) [tradução minha]. Nos casos citados acima, por exemplo, não são os participantes (alunos, professores

etc.) que se ajustam à cultura da Mostratec, mas é a própria Fundação Liberato, enquanto organizadora da Mostratec, que busca, através de seleções criteriosas, estudantes que possuam competências e capacidades adequadas aos seus objetivos. Portanto:

É neste sentido que se pode falar de uma "mobilização total" das capacidades e das disposições, incluindo as afetivas, de todos e de cada um; mobilização ao menos virtual, no sentido de que agora não é mais possível saber a partir de quando nós estamos "do lado de fora" do trabalho que somos chamados a realizar. No limite, não é mais o sujeito que adere ao trabalho; mais que isso, é o trabalho que adere (que cola) ao sujeito (ASPE; COMBES, 1998, s.p.) [tradução minha].

Assim, não é mais apenas o estudante que se matricula e que adere à escola; mais que isso, é a própria escola que adere ao estudante, o que me parece ficar evidente no excerto abaixo:

Acreditamos que esse tipo de atividade incentiva a produção do conhecimento científico e estimula a investigação. E como não se faz nada sozinho, o papel dos educadores e da família é indispensável ao sucesso da escola (CLIPPING, 2015).

Além disso tudo, como visto anteriormente, nesta nova economia o conhecimento adquire uma notável importância para a garantia da concorrência. Inclusive, pela própria importância que o conhecimento adquire para os processos produtivos, alguns chegam a considerar as nossas sociedades como sociedades do conhecimento:

Estamos determinados em ser a sociedade do conhecimento. Para isso, devemos aplicar recursos na educação, na pesquisa e no desenvolvimento de mais cientistas, como os que estão expondo aqui [...] Muitos deles aproveitam suas ideias e experiências para melhorar suas escolas, casas, ruas e bairros. É um ciclo virtuoso para a educação e para a cidadania de nossos futuros cidadãos. Alunos aprendendo com alunos, amigos, professores, vizinhos e conhecendo suas possibilidades e responsabilidades (CLIPPING, 2015).

Para Moulier-Boutang (2007, p. 8), é justamente o trabalho vivo não-consumido e não-reduzido a trabalho morto, como no maquinismo do período precedente — como visto

anteriormente —, que assume a centralidade e se torna a grande novidade a que assistimos. E, portanto:

Trata-se de *trabalho vivo*, no qual “o produto é inseparável do produtor”. Esse trabalho, que encontra em si mesmo sua própria realização, caracteriza todos os serviços à pessoa e se estende cada vez mais no interior da esfera diretamente produtiva na forma de atividade relacional. Trata-se primordialmente de trabalho vivo porque, como é evidente na esfera doméstica, o maquinário (capital constante) desempenha no exterior um papel menos importante do que o trabalho pessoal (MARAZZI, 2009, p. 85) [grifos do autor].

Lazzarato (2011)⁹, por sua vez, entende que o “conhecimento” não é a fonte da valorização e da exploração do capitalismo contemporâneo, afirmando que a alegada economia do conhecimento não representa a generalidade das relações de classe que lhe atribui a teoria do capitalismo cognitivo, visto que ela nada mais é do que uma atividade articulada e misturada a uma multiplicidade de outras atividades e de outras relações de poder sobre as quais ela não exerce nenhuma hegemonia. Para este mesmo autor, “conhecimento, informação e cultura estão longe de serem suficientes para cobrir a multiplicidade de economias que constituem a ‘produção’” (LAZZARATO, 2014, p. 16):

O que é exigido e o que é transversal à economia e à sociedade contemporânea, não é o conhecimento, mas a injunção para se tornar “sujeito” econômico (“capital humano”, “empresário de si”), injunção que se aplica tanto para os desempregados quanto para os usuários de serviços públicos, os consumidores, o mais “humilde” dos trabalhadores, o mais pobre ou o “imigrante”. Para a economia da dívida, tornar-se capital humano ou empresário de si significa assumir os custos e os riscos de uma economia flexível e financeirizada, custos e riscos que não são somente, longe disso, aqueles da inovação, mas também e sobretudo aqueles da precariedade, da pobreza, do desemprego, dos serviços de saúde deficientes, da penúria da habitação, etc. (LAZZARATO, 2011, p. 42).

Portanto, ao fazer de si mesmo uma empresa, o indivíduo deve incluir no “seu capital” a responsabilização pela pobreza, pelo desemprego, pela falta de educação, pela precariedade, pelos cortes de salários, pelos cortes de benefícios sociais etc., de forma que a relação de poder

⁹ Por não haver edição brasileira disponível desta obra (*La fabrique de l’homme endetté: essai sur la condition néolibérale*), todas as citações dela utilizadas nesta Tese foram traduzidas por mim.

mais geral e desterritorializada de governo seja interpretada a partir da relação credor-devedor. “Na crise, o ‘mais’ que o capitalismo solicita e captura, em todos os domínios, é menos o conhecimento do que a *tomada para si* dos custos e dos riscos externalizados pelo Estado e pelas empresas.” (LAZZARATO, 2011, p. 43) [grifos do autor], visto que o aumento da produtividade não deriva primeiramente do conhecimento, mas da responsabilização pelos custos e riscos do “negócio” assumido pelo “empresário de si”. Desta forma, o estudante também se sente responsável pela sua própria formação e pela empregabilidade que esta formação gera. E não seria exatamente isso que alguns participantes da Mostratec estariam assumindo e aceitando?

Embora tenham se esbarrado no alto custo da participação com a inscrição, passagem aérea, hospedagem e alimentação, uma ajuda valorosa do comércio de Fernandópolis possibilitou a ida de oito estudantes – porque não, jovens cientistas -, à Mostratec [...] Já os demais alunos garantiram a participação na Mostratec de forma autônoma, com a inscrição de trabalhos. A escola recebeu o comunicado da aprovação dos demais seis alunos no dia 8 de outubro, e já na semana seguinte, no dia 15, deveriam, impreterivelmente, confirmar a participação. Como cada um dos alunos desprenderia de aproximadamente R\$ 2 mil, nem os mais otimistas dos diretores acreditavam que todos eles poderiam aproveitar a grande oportunidade de vivenciar na prática uma mostra de tamanha magnitude para quem quer se tornar um cientista. Mas, em uma semana, os pais e professores conseguiram junto aos comerciantes, em dinheiro e benefícios de passagens, a quantia necessária para viajar até Novo Hamburgo (CLIPPING, 2015).

Da mesma forma, chama a atenção uma nova modalidade de financiamento colocada em prática na 30ª Mostratec, em 2015: um financiamento coletivo, com apelo à participação da comunidade, para arrecadar fundos e recursos que pudessem financiar e manter o padrão de organização do evento. Os valores arrecadados deveriam financiar gastos com estandes, programação visual, locação do espaço, sistema de som, filmagem, fotografia, segurança, limpeza, material de expediente, premiação e produtos da Mostratec (CLIPPING, 2015). A meta era alcançar R\$ 50.000:

Tanto empresas como ex-alunos, comunidade e familiares podem doar. Queremos manter e até aumentar o tamanho da Mostratec e garantir a troca de intercâmbios, pois a partir do momento em que paramos de financiar a vinda de estudantes para a nossa mostra, os países também fazem o mesmo (CLIPPING, 2015).

Em meio à crise financeira que o País passa, neste ano a Mostratec resolveu unir forças com a comunidade para continuar realizando uma das mais importantes mostras estudantis do País. A ideia é fazer um financiamento coletivo, onde qualquer pessoa possa doar um valor e ajudar a custear o evento (CLIPPING, 2015).

Com certeza é um investimento. Muitos dos nossos jovens têm seus talentos aproveitados em nossas empresas. E também queremos manter e até aumentar o tamanho da Mostratec e garantir a troca de intercâmbios (CLIPPING, 2015).

Para doar é preciso entrar no site www.kickante.com.br/mostratec e escolher o valor a ser doado, que vai de 15 reais a R\$ 2 mil. Cada valor doado possui uma recompensa. São brindes, como canetas, camisetas, lápis, chaveiros e até mesmo uma marca na premiação do evento (CLIPPING, 2015).

Para Lazzarato (2014, p. 16), por outro lado, os “avatares subjetivos (trabalhadores cognitivos, ‘manipuladores de símbolos’ etc.) não alcançam a multiplicidade de modos de sujeição e subjetivação política que constituem a ‘produção de subjetividade’”. Sendo assim, a economia da dívida caracteriza-se por alargar a exploração da subjetividade duplamente, de forma extensiva e intensiva: extensiva porque se refere a qualquer atividade ou condição, e não somente ao emprego industrial ou aos serviços, e intensiva porque concerne à relação a si, de um empresário responsável pelo seu capital e pela culpa da má gestão deste empresariamento. Este deslocamento, conforme Lazzarato (2011, p. 43), remove os “contornos empresariais e as canções épicas que os primórdios do neoliberalismo tinham entoado para a glória da inovação e do conhecimento”.

Por sua vez, acredito que estes deslocamentos, quando pensados a partir de um referencial foucaultiano, possibilitaram um entendimento inovador de alguns acontecimentos políticos modernos e contemporâneos. E é bem por isso que pretendi me apropriar do conceito foucaultiano de governamentalidade — estudando-o e desenvolvendo-o —, de forma que ele pudesse atravessar e dar sentido à minha pesquisa. Neste caso, tratava-se tanto da necessidade de estudar a emergência do liberalismo no século XVIII, quanto das suas transformações na passagem para o neoliberalismo do século XX, entendendo-se tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo como formas de vida e formas de governamentalidades, o que pretendi fazer bem mais adiante, no próximo capítulo.

1.2 Algumas possibilidades investigativas: variantes metodológicas

A partir daquilo que expus anteriormente, surgiu, então, um grande desafio para a minha pesquisa: nestes tempos de hegemonia do trabalho imaterial e da correlata necessidade da produção de si, nos quais nos vemos cada vez mais imersos nos processos produtivos, como eu poderia definir o método mais adequado à minha pesquisa e, ao mesmo tempo, definir a situação a ser analisada? Como bem nos lembrou Negri (2003), num passado recente o pensamento metodológico assumiu um certo dualismo entre o ponto de observação e o objeto a ser observado, como se fosse possível engancha-se do lado de fora de alguma coisa que fosse estável, fazendo “nascer a narrativa daquela estabilidade objetiva que determina relações históricas” (NEGRI, 2003, p. 90), fixando-as e conferindo-lhes significado. Na perspectiva das análises sobre o trabalho, podemos considerar que este entendimento derivava, muito provavelmente, do materialismo histórico marxista, que durante muito tempo contribuiu para uma reflexão revolucionária sobre o capitalismo moderno e o correlato mundo do trabalho, onde o trabalho objetivado era tido como o fundamento e a base comum e universal de todas as atividades e relações humanas:

[...] a abstração da categoria ‘trabalho’, ‘trabalho em geral’, trabalho puro e simples, *o ponto de partida* da Economia moderna, [torna-se] verdadeira na prática. Por conseguinte, a abstração mais simples, que a Economia moderna coloca no primeiro plano e que exprime uma relação muito antiga e *válida para todas as formas de sociedade*, tal abstração só aparece verdadeira na prática como categoria da sociedade moderna (MARX, 2011, p. 58) [grifos meus].

Portanto, o método de Marx¹⁰ sempre se remetia à produção econômica, entendida como a exteriorização do sujeito no objeto, definindo e contendo a forma genérica de todas as

¹⁰ Aqui cabe ressaltar o porquê da minha utilização de Marx numa perspectiva que se diz foucaultiana. Primeiro, por questões estritamente pessoais, visto que, durante algum tempo, me considerei marxista mesmo sem conhecer o seu método de forma mais aprofundada, e sem conseguir analisar, efetivamente, os deslocamentos, as aproximações e os distanciamentos em relação à perspectiva foucaultiana e às vertentes teóricas pós-estruturalistas dos Estudos Culturais. Portanto, primeiramente por necessidade pessoal. Em segundo lugar, porque a grande maioria dos autores que utilizo como referenciais de minha pesquisa se movimentam numa perspectiva que eles chamam de pós-marxista, ou seja, a grande maioria tem suas origens fundadas no marxismo. E, por último, como bem lembrou Foucault (2007, p. 142), também considero que é muito difícil fazer uma análise histórica atualmente, principalmente em relação às questões que envolvam o trabalho, “sem utilizar uma sequência infundável de conceitos ligados direta ou indiretamente ao pensamento de Marx e sem se colocar num horizonte descrito e definido por Marx”, até porque “o que mais nos interessa em Marx é a análise do capitalismo

atividades humanas, num processo convergente com o próprio capitalismo, que pressupunha e impunha a subordinação de todas as atividades à *valorização*¹¹ por meio do trabalho. Este método, por sua vez, se constituía a partir de oposições binárias: capital/trabalho, individual/coletivo, homens/mulheres, trabalho/lazer etc., fazendo com que as percepções do real ficassem contidas em certos limites ou alternativas preconcebidas, como se já existissem *a priori* e, portanto, como se desde sempre *já estivessem lá* e apenas precisassem ser realizadas (LAZZARATO, 2006).

Dito de outra forma, o método marxista, definido na *Einleitung* de 1857 (MARX, 2011), tinha por objeto a formação do capitalismo e as condições sociopolíticas determinadas por seu desenvolvimento. Neste, “Marx define um método consubstancial ao objeto que a pesquisa aborda: o método e a substância, a forma e o conteúdo, funcionam em conjunto e, em conjunto, se modificam” (NEGRI, 2003, p. 241), como um dispositivo que desvelava uma correspondência entre método e objeto de pesquisa, num vaivém dialético que levava internamente a transcendência ou a exterioridade para ilustrar as transformações da realidade (NEGRI, 2003). Marx partia, então, de um quadro predefinido, de uma abstração determinada, ou seja, da formação de um conceito como atividade autônoma, científica e independente para, só depois, conduzir à *práxis* e a uma subjetividade qualquer, assentada em um trabalhador (sujeito econômico) e seu trabalho.

Desta forma, no método materialista-histórico marxista acontecia uma articulação ao redor de dois pontos: no primeiro, ocorria uma relação entre estrutura material, econômica e social e entre uma superestrutura ideológica, ideal e espiritual, que, *verticalmente*, juntavam uma dupla relação de produção e de mistificação, apresentando o mundo real e sua correspondente imagem. O segundo ponto de articulação, por sua vez, consistia de “um *eixo horizontal* de desenvolvimento, qualificado por um *processo causal* determinado e *determinista*” (NEGRI, 2003, p. 250) [grifos do autor]. Para ilustrar, podemos citar o próprio

como sistema imanente que não pára de expandir seus próprios limites, reencontrando-se sempre numa escala ampliada, porque o limite é o próprio Capital” (DELEUZE, 2007, p. 212).

¹¹ Na perspectiva marxista, o valor estava relacionado diretamente à produção econômica e emanava do trabalho; a extração deste valor gerava, concomitantemente, a produção e a exploração; a repartição deste valor instituía a ordem social e, “com base nas lutas contra o mecanismo que regula a produção do valor e a reprodução de sua repartição social, se constituía o trânsito para um ordenamento diferente e mais justo, para um caminho de emancipação e de libertação” (NEGRI, 2007, p. 31). Como lembra Negri (2007), este entendimento, além de se estabelecer como o núcleo da crítica marxista da economia política, também representou um conceito quase que habitual na teoria social do século XX.

Marx quando manifestava o método cientificamente correto: “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (MARX, 2011, p. 54).

Porém, é preciso ressaltar que esse método marxista correspondia a uma condição estabelecida a partir das relações de produção vigentes na metade do século XIX, sobre as quais ele tinha total conhecimento, o que, de certa forma, era perfeitamente adequado aos seus interesses de pesquisa e garantiu a sua extrema importância histórica ao longo de todo o século XX.

Por outro lado, o próprio Marx, num dos momentos fundamentais dos *Grundrisse* (MARX, 2011), no chamado “fragmento sobre as máquinas” (Capital fixo e desenvolvimento das forças produtivas da sociedade), lançou uma hipótese inovadora sobre o desenvolvimento futuro do trabalho:

À medida que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva passa a depender menos do tempo de trabalho e do *quantum* de trabalho empregado que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que — sua poderosa efetividade —, por sua vez, não tem nenhuma relação com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende, ao contrário, do nível geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação dessa ciência à produção [...]. Nessa transformação, o que aparece como a grande coluna de sustentação da produção e da riqueza não é nem o trabalho imediato que o próprio ser humano executa nem o tempo que ele trabalha, mas a apropriação de sua força produtiva geral, sua compreensão e seu domínio da natureza por sua existência como corpo social — em suma, o desenvolvimento do indivíduo social (MARX, 2011, p. 587-8).

Portanto, tal hipótese já antecipava a previsão de que o trabalho se tornaria cada vez mais imaterial e desmedido de valor, sustentado pelo desenvolvimento de energias intelectuais e científicas e dependeria, cada vez mais, do indivíduo social, pois “é o desenvolvimento do indivíduo social que se apresenta como o grande pilar de sustentação da produção e da riqueza” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 28). O trabalho, assim, se requalifica, e torna-se mais dependente da cooperação, do conhecimento e do saber social geral, que se tornam “forças produtivas imediatas”, ou seja, *general intellect* (MARX, 2011, p. 589). Desta forma, o sistema de valorização do trabalho, tão central nas análises marxistas, perde a sua importância:

O roubo de tempo de trabalho alheio, sobre o qual a riqueza atual se baseia, aparece como fundamento miserável em comparação com esse novo fundamento desenvolvido, criado por meio da própria grande indústria. Tão logo o trabalho na sua forma imediata deixa de ser a grande fonte de riqueza, o tempo de trabalho deixa, e tem de deixar, de ser a sua medida e, em consequência, o valor de troca deixa de ser [a medida] do valor de uso [...]. Com isso, desmorona a produção baseada no valor de troca, e o próprio processo de produção material imediato é despido da forma da precariedade e contradição (MARX, 2011, p. 588) [grifos do autor].

E, assim, Marx (2011, p. 589) também antecipava a necessidade de um novo método, pois era necessário saber “até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral e foram reorganizadas em conformidade com ele”. E ele vai ainda mais longe quando desloca sua análise da redução economicista do trabalho para uma inserção da subjetividade, entendendo que ocorre uma transformação do trabalhador em “outro sujeito”, e que “é inclusive como este *outro sujeito* que ele então ingressa no processo de produção imediata” (MARX, 2011, p. 594) [grifos meus]. Altera-se, aqui, a causalidade determinista, pois “a produção, por conseguinte, produz não somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto” (MARX, 2011, p. 47), isto é, não mais se considera o trabalho como uma determinação, mas como uma relação que compreende quem produz e quem é produzido, quem comanda e quem é comandado, quem explora e quem é explorado, quem subordina e quem é subordinado. Dito de outra forma, não se considera mais o processo histórico de transformação do trabalho como um processo linear, necessário e definido em termos estritamente deterministas e economicistas. Até porque a produção por meio do *general intellect*, pela sua complexidade, não pode ser considerada a partir de uma redução economicista do trabalho.

Realmente, hoje as transformações do trabalho mostram que não se pode mais pensar (e agir) a partir dos mesmos critérios de valorização, pois “o tempo de trabalho transformou-se em uma base miserável para a definição da riqueza social” (MARX *apud* NEGRI, 2007, p. 32), e “a sociedade não pode ser definida senão como uma sinergia produtiva geral que recolhe em uma tangente de valor todos os tempos singulares que percorrem o círculo da vida” (NEGRI, 2007, p. 33). Portanto, recuando um momento e considerando, mais precisamente, a distância que aqui me separa de Marx, pretendi fazer uma leitura do processo produtivo contemporâneo em termos de descontinuidade fundamental, em termos de algo que não depende mais de um determinismo econômico previamente definido.

Da mesma forma, como já visto anteriormente, hoje já se assume que não existe um *fora*, pois estamos imersos e nos movimentamos dentro do “real” que nos rodeia e que nos atravessa. E, por estarmos sempre situados, compreendemos o significado daquilo que analisamos a partir do seu próprio interior, e não de uma pretensa exterioridade. O próprio reconhecimento da imaterialidade e da importância dada às questões cognitivas faz com que tenhamos o entendimento de que o método também se torna uma atividade cognitiva interna ao próprio desenvolvimento de nossa pesquisa, e o *dentro* torna-se o terreno exclusivo de análise. Com isso, também estou afirmando que faço parte da própria pesquisa que realizo. Estou imerso, participando ativamente dela, me subjetivando, me reconstruindo há todo momento. Deixo de acreditar na possibilidade de fazer minhas análises a partir de um local protegido, exterior e neutro, e começo a entender, cada vez com mais clareza, que construo as minhas próprias verdades e crio os meus próprios objetos de pesquisa.

Então, levando-se em consideração esta situação atual, volta a pergunta: como eu poderia definir um método que fosse mais adequado à minha pesquisa? Negri (2003, p. 98) nos dá uma dica:

Ele se torna evidente somente quando emerge o não-produtivo, isto é, quando se dêem blocos de informação como atividade cognitivo-produtiva, interrupção dos processos informativos, e, em geral, tudo isso interrompe os movimentos do conhecimento, da cooperação e da linguagem. Pois é somente no momento em que a captação do valor social se interrompe, quando o capital é obrigado a bloquear os processos produtivos para continuar a ser — somente então o valor mostra sua força social, independente (e o método, de *dentro* do processo, o expõe à nossa consideração) [grifo meu].

Seguindo esta dica, entendi que para determinar a minha metodologia de pesquisa seria necessário esclarecer alguns pontos, ou partir de algumas premissas. A primeira delas é que, se considerarmos que a formação do estudante-trabalhador, vinculada às novas necessidades do trabalho contemporâneo, depende cada vez mais do seu caráter imaterial e da produção e do investimento de si mesmo, ou seja, representa um processo onde o “produto” do aprendizado é inseparável do ato de produzir, podemos considerar que esta produção escolar-empresarial se aproxima de uma *execução virtuosística* — como capacidade peculiar de um artista executante — característica de atividades que encontram seu próprio cumprimento (seu próprio fim) em si mesmas (VIRNO, 2003, 2008), o que também poderia ser caracterizado como um processo de sujeição social (DELEUZE; GAUTTARI, 2007). Em segundo lugar, esta atividade virtuosística, representada pela potência do intelecto, é uma atividade que exige a presença de

outros, que existe somente na presença de um público (VIRNO, 2003, 2008). Em terceiro lugar, esta publicidade e espacialidade da mente, se ocorrer em uma esfera pública não estatal, no âmbito das questões/interesses *comuns*, gera *cooperação excedente* do intelecto e lembra de perto a *práxis* política (VIRNO, 2003, 2008). Por último, se o intelecto torna-se público ao se unir ao trabalho, como força produtiva, submetida aos critérios e às hierarquias que caracterizam o regime de empresa, ocorre a tentativa de bloqueio da potência do trabalho vivo que representa, ou seja, a função de comando se organiza como capital parasitário que capta valores excedentes pré-constituídos do trabalho social (NEGRI, 2003). Ocorre, desta forma, o processo de servidão maquínica (DELEUZE; GUATTARI, 2007) e a estatização do Intelecto, que faz com que “a antiga expressão ‘razão de Estado’ adquira, pela primeira vez, significado não metafórico” (VIRNO, 2008, p. 128).

Por tudo isso, creio que foi possível retomar a tese de forma mais ampliada: penso que as feiras, mostras e exposições da educação profissional e tecnológica operam como estratégias neoliberais de governo dos estudantes-trabalhadores, ou seja, como estratégias de produção, comando e bloqueio dos processos sociais de produção. Tais eventos operam tanto como um espaço público estatal que permite aos estudantes-trabalhadores executarem seu virtuosismo na presença do *outro* e realizarem, por eles mesmos, operações sobre suas condutas, sua formação, sua alma, seu corpo etc. — de forma que se tornem mais produtivos e mais “rentáveis” no mercado de trabalho —, e desenvolvendo a sua sujeição social, quanto como estratégias de servidão maquínica para o desenvolvimento de saberes que escapam ao ambiente escolar formal, e, portanto, são de difícil formalização e sistematização. Por outro lado, estas estratégias de servidão maquínica também visam o desenvolvimento da individualização e da desigualdade concorrencial — características do neoliberalismo —, bem como o bloqueio e a interrupção do excedente dos processos cognitivos, dos movimentos de inovação, criatividade, cooperação, conhecimento e linguagem, visto que, para existir, o capital precisa “bloquear os processos de captação social do valor, porque estes são excedentes, vão além de sua capacidade de comando (NEGRI, 2003, p. 98).

Desta forma, considero que o método utilizado possa revelar (desvelar, demonstrar) “que a transformação do trabalho em atividade cognitiva é caracterizada por um excedente extremo de valorização: um excedente do saber em relação a todo o seu produto” (NEGRI, 2003, p. 98). Aqui, diferentemente do método marxista, não se pretendeu partir da abstração para chegar à subjetividade e à constituição do sujeito, mas, ao contrário, entendeu-se a constituição e a produção do sujeito dentro de um fluxo imanente, com uma abordagem que se

movimenta entre a educação e o mercado, entre a escola e a empresa, entre o subjetivo e o objetivo, entre o produtivo e o produto, entre o concreto e o abstrato, entre a sujeição social e a servidão maquínica; isto é, se movimenta *dentro* do processo educativo-produtivo. E, à medida que eu fui me aproximando do objeto de pesquisa, fui definindo estratégias para abordá-lo, de forma que se tornasse um método aberto à verificação do evento, aberto às contingências do processo investigativo, aberto às diversas tramas que se apresentam numa pesquisa com essas características.

Nesse sentido, me propus olhar para a Mostratec, ou melhor, me propus olhar principalmente para alguns discursos produzidos na e pela Mostratec — e que se materializaram nos *clippings* — com as lentes formadas por alguns conceitos oferecidos por autores afinados com uma perspectiva foucaultiana, tais como Paolo Virno, Félix Guatarri, Gilles Deleuze, Michael Hardt, Antonio Negri, Maurizio Lazzarato, André Gorz, Christian Mazzari etc., acreditando que o uso das ferramentas teóricas possibilitadas por tais autores pudessem permitirem a construção de certas “categorias de análise” em minha pesquisa; ou melhor, dei ênfase a alguns aspectos que considere mais relevantes, buscando estabelecer relações e fazer cruzamentos de alguns fragmentos extraídos dos materiais analisados com o referencial teórico.

Contudo, também cabe ressaltar, aqui, que não tive a pretensão de construir categorias de análise que se apresentassem de forma explícita no texto, com subtítulos que indicassem a sua “real” posição na trama discursiva por mim empreendida. Isso significa que entendo que estas “categorias de análise” estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento do referencial teórico que venho desenvolvendo desde o início do meu Projeto de Tese, pois, à medida que eu ia analisando os materiais disponíveis, notava uma forte articulação entre os referenciais teóricos, o *corpus* de pesquisa e as análises que ia fazendo, “como um jogo de relações entre as coisas e entre as categorias” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 35). Como creio que já deve ter sido percebido, iniciei algumas de minhas análises já no primeiro capítulo, e não tive a pretensão de criar um espaço privilegiado para as mesmas.

Esta opção metodológica se deu, também, pela dificuldade que tive ao analisar os excertos selecionados no material de pesquisa. Mesmo observando particularidades e diferenças, assim como diversas recorrências e regularidades entre os excertos, notava que a maioria deles estavam imbricados, inter-relacionados, interconectados. Com o receio de instituir uma hierarquização ao eleger algumas categorias para a análise — às quais outras estivessem subordinadas —, optei por estabelecer alguns recortes e combinações possíveis, de

forma que os referenciais teóricos, o *corpus* de pesquisa e as análises fossem se constituindo mutuamente: “ao não eleger uma categoria a que sempre outras estejam subordinadas, esse [...] relativismo abre espaço para que se compreendam os infinitos recortes e combinações que compõem o mundo” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 36).

Porém, considero que busquei — com esta metodologia que me pareceu ser a mais significativa e adequada — “formar um todo integrado, de forma que a discussão teórica fosse se inserindo ao longo da análise dos dados, e de forma que a própria análise fosse ‘exigindo’ uma teorização que servisse à sua própria interpretação” (CRUZ, 2010, p. 19).

De qualquer forma, por ser aberto e intempestivo, o que sei é que não possuo nenhuma garantia de que esta metodologia, ou outra qualquer, traga as respostas mais adequadas às questões aqui propostas.

2 A GOVERNAMENTALIDADE E O TRABALHO MORTO-VIVO

No contexto de industrialização e valorização do trabalho, Foucault (2005, p. 43) nos ensinou que a tecnologia disciplinar “foi um dos instrumentos fundamentais da implantação do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correlativo”. Portanto, pode-se considerar que toda a primeira fase de acumulação capitalista se fundou e se conduziu sob o paradigma do poder disciplinar, e a difusão da lógica industrial para fora dos muros das fábricas acabou constituindo a sociedade como uma sociedade-fábrica, de governamentalidade liberal (FOUCAULT, 2008a).

De forma simplificada, podemos conceituar governamentalidade como uma arte de governar, ou como práticas de governo dos sujeitos:

Uma racionalidade para a condução das condutas tanto das populações, como um todo, quanto dos indivíduos, no seu detalhe. Essa racionalidade não se encontra alojada numa suposta instância estatal, embora também aí esteja, mas estaria capilarizada na sociedade, produzindo modos de ser, de estar e de compreender o mundo. A potência dessa capilarização está, justamente, na invisibilidade que confere a essa racionalidade, permitindo que penetre nos cantos mais recônditos da vida individual e social (CRUZ; SARAIVA, 2012, p. 33).

Como se vê, esta prática de governo não diz respeito somente às ações desenvolvidas pelos governantes estatais, e “ainda que possa aparecer de modo condensado nas formas de governar um Estado, atravessa toda a sociedade e implica em práticas de condução de condutas que extrapolam as ações estatais e se desdobram de modo muito mais amplo” (SARAIVA, 2014, p. 142).

Assim, pode-se considerar que o conceito de governamentalidade, desenvolvido por Foucault, apresenta-se como uma instigante ferramenta problematizadora das transformações de nossos modos de vida, assim como da economia política capitalista, desde a Modernidade. Contudo, também podemos considerar que este conceito de governamentalidade ligado às práticas e aos saberes modernos “por si só não foi capaz de dar conta para descrever e explicar por que e como governamos os outros e nos governamos a nós mesmos” (TRAVERSINI; VEIGA-NETO; 2009, p.15). Até porque, como afirma o próprio Foucault (2010d, p. 225), “a reflexão sobre a noção de governamentalidade [...] não pode deixar de passar, teórica e

praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo”. Daí a importância que assumiu o chamado *terceiro* ou *último* Foucault, principalmente a partir das publicações das transcrições de alguns de seus cursos do final da década de 1970 e início da década de 1980 — principalmente *Do Governo dos Vivos* (1979-1980), *A Hermenêutica do Sujeito* (1981-1982), *O Governo de Si e dos Outros* (1982-1983) e *A Coragem da Verdade* (1983-1984) —, o que propiciou uma maior clareza em relação ao entendimento daquela sua afirmação de que o interesse de suas pesquisas não era o poder, mas sim o sujeito (FOUCAULT, 1995). Como bem sintetizou Frédéric Gros (2010, p. 458), tudo havia mudado:

Não mais a modernidade do Ocidente (do século XVI ao XIX), mas a Antiguidade greco-romana; não mais uma leitura política em termos de dispositivos de poder, mas uma leitura ética em termos de práticas de si. Já não se trata mais de uma genealogia dos sistemas, mas de uma problematização do sujeito.

Neste caso, o próprio Foucault afirmou que estava “cada vez mais interessado na interação entre si e os outros, e nas tecnologias de dominação individual, a história de como um indivíduo age sobre si mesmo, na tecnologia de si” (FOUCAULT, 2004, p. 324). De forma simplificada, pode-se dizer que, ao efetuar um retorno aos primórdios do cristianismo e, mais tarde, à cultura greco-romana antiga (transitando pelos modelos platônico, helenístico e cristão), Foucault procurou elaborar uma análise da pragmática do sujeito e das técnicas da relação consigo. Pretendia, com isso, estudar e pesquisar as práticas de si que, para ele, “tiveram, nas civilizações grega e romana, uma importância e, sobretudo, uma autonomia muito maiores do que tiveram a seguir, quando foram até certo ponto investidas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico e psiquiátrico” (FOUCAULT, 2010a, p. 265). Ele pretendia discutir esta questão em relação a um conjunto de práticas que foram constituídas em grego como *epimeleisthai sautou*, “cuidar de si”, “o cuidado de si”, “preocupar-se, cuidar de si mesmo”. Essas práticas foram, a seguir, obscurecidas e enfraquecidas pelo princípio délfico *gnôthi seautón*, ou “conhece-te a ti mesmo”, gerando uma inversão hierárquica entre o “cuida de si mesmo” e o “conhece-te a ti mesmo”, os dois princípios da Antiguidade: “na cultura Greco-romana o conhecimento de si surgiu como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental” (FOUCAULT, 2004, p. 329).

Este deslocamento metodológico efetuado por Foucault também possibilita, no meu ponto de vista, uma nova produtividade para o uso do conceito de governamentalidade nas questões relativas à educação para o trabalho, pois propicia um melhor entendimento da formação da subjetividade trabalhadora contemporânea. Parto da hipótese de que algumas das tecnologias de governo da sociedade — incluídas aí as *tecnologias de si* —, têm sido revalorizadas e reelaboradas no novo contexto da educação profissionalizante, visto que esta racionalidade pedagógica se apresenta, historicamente, como um “sintoma implicado”¹² (VEIGA-NETO, 2008) do desenvolvimento das forças produtivas. Podemos considerar que diferentemente do trabalho industrial, que tinha como principal característica a exigência de que o trabalhador obediente *renunciasse a si mesmo* (o que chamo de mortificação disciplinar industrial) para que pudesse ser governado no desempenho de suas funções — conforme veremos com mais detalhes mais tarde —, no trabalho contemporâneo transformado a partir da revalorização dos saberes cotidianos, torna-se necessária a *produção de si* e a doação de si. E essa produção de si coloca no jogo econômico “as mais genéricas potencialidades da mente: faculdade de linguagem, disposição ao aprendizado, capacidade de abstrair e correlacionar, e tendência à auto-reflexão” (VIRNO, 2008, p. 97). Como se vê, um virtuosismo e uma vivacidade cada vez maior imbricada no processo de trabalho, o que implica uma nova relação do sujeito estudante-trabalhador com ele mesmo, ou, como diria Foucault (1995), uma nova sujeição da subjetividade. Quanto a isso, entendo que cabe apresentar o excerto a seguir:

Se Albert Einstein estivesse aqui para ver, certamente ficaria orgulhoso dos jovens cientistas que movimentaram a [Mostratec] nesta semana. A propriedade com que os estudantes explicavam seus projetos desenvolvidos ao longo do ano, por certo, impressionaria até mesmo quem já ganhou um Prêmio Nobel de Física. Porém, se a ausência do físico alemão na mostra era algo irremediável, sem dúvida o seu legado esteve presente e serviu de inspiração para muitos dos trabalhos expostos. O ar de seriedade dos pequenos químicos, físicos, matemáticos, inventores...dava o tom de importância do evento, porém o discernimento desses estudiosos também merece destaque. Pois, quando não estavam sendo avaliados, o riso brotava fácil e a curiosidade, comum dos adolescentes, se agigantava (CLIPPING, 2013).

¹² Seguindo uma orientação de Alfredo Veiga-Neto (2008, p. 03), esclareço que, ao utilizar a expressão sintoma implicado, não estou me referindo a uma situação que possa representar uma relação direta, mecânica, linear ou de causa-e-efeito — como se a educação escolar dependesse da economia ou se a economia se desenvolvesse a partir da educação escolar —, mas como uma relação que possa representar “uma implicação lógica entre os elementos relacionados”.

Com isso não estou afirmando que as relações de poder e a condução das condutas tenham perdido força, mas que as tecnologias de si se tornam cada vez mais importantes contemporaneamente, principalmente quando se relacionam aos processos produtivos e aos processos relacionados à educação para o trabalho. E, ao proceder desta forma, também entendo que o sujeito estudante-trabalhador está sendo governamentalizado por uma “superfície de contato em que se juntam a maneira de conduzir os indivíduos e a maneira pela qual eles se conduzem” (FOUCAULT *apud* GROS, 2010, p. 475).

Guattari (1996) vai na mesma linha de raciocínio, e afirma que “a produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 28), inclusive podendo ser considerada como a primeira e a mais importante produção, visto que a subjetividade condiciona e participa da produção de todas as outras mercadorias. Se aceitarmos o que dizem estes autores, torna-se imprescindível analisar como se dá a produção de subjetividade, principalmente quando se relaciona aos processos educacionais-produtivos. Dito de outra forma, torna-se necessário analisar como se formam as subjetividades dos estudantes-trabalhadores da educação profissionalizante, num momento em que não é mais possível e desejável desenvolver estas subjetividades se apropriando das mesmas tecnologias disciplinares utilizadas no período precedente. Por outro lado, também se torna necessária uma análise mais detalhada do que significa o conceito de “produção” na Contemporaneidade, conceito esse que também passou por diversas e significativas transformações.

Começemos, então, por alguns entendimentos em relação às definições de subjetividade e de produção de subjetividade.

2.1 Da produção de subjetividade: sujeição social e servidão maquínica

Ao longo da história da filosofia moderna e das ciências humanas se construiu o entendimento de que o sujeito é algo formado a partir de uma suposta natureza humana, como “uma entidade natural e, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico” (VEIGA-NETO, 2007, p. 108). Desta forma, este sujeito estaria *desde sempre aí*, como uma substância, uma essência, um ponto de partida fundacional, como algo a ser preenchido, complementado, internalizado ou interiorizado. Ele estaria, previamente, presente no mundo,

independente de sua própria historicidade, e entendido como um *a priori* autônomo e central do qual emanariam seus pensamentos e ações que, por sua vez, constituiriam o mundo social (VEIGA-NETO, 2007).

Principalmente no período anterior à Segunda Guerra Mundial, e talvez mais ainda nos anos que a sucedem, “toda a filosofia nos países da Europa continental e na França foi dominada pela filosofia do sujeito. Isto significa que a filosofia se atribuía como tarefa *par excellence* fundamentar todo o saber e o princípio de qualquer significação no sujeito significante” (FOUCAULT, 2010a, p. 93). De maneira cartesiana, este entendimento reconhecia no próprio sujeito a sua capacidade de dar significado à realidade e à racionalidade do mundo. Entendia o homem como a medida de todas as coisas, um ser dono de si e capaz de pensar sobre si mesmo e lançar-se sobre si mesmo. Sendo autoconsciente, e com um certo tipo de liberdade absoluta, esse sujeito fundava sua autonomia apropriando-se da sua própria consciência. Portanto, o sujeito seria um substrato, uma entidade já dada, a base a partir da qual se constituiria a sociedade. Por sua vez, Peter Sloterdijk (*apud* LAZZARATO, 2006, p. 14) “destacou o papel primordial que as filosofias do sujeito desempenharam na modernidade e mostrou como conduziram às teorias do trabalho”, o que é algo relevante para os objetivos desta pesquisa.

O sujeito, em outra vertente, principalmente a partir das teorizações marxistas, também foi entendido como algo ou alguém ordenado por um tipo de necessidade naturalista-econômica. Neste caso, em específico, o sujeito é considerado incompleto porque alienado ao seu trabalho e, portanto, inconsciente da realidade política, econômica e social que o cerca. E nesta concepção marxista, o sujeito da história é a classe trabalhadora, determinada economicamente a partir das relações de produção. Neste sentido, Marx faz do trabalho a atividade constitutiva do mundo, e o mesmo “deixa de ser uma simples atividade econômica determinada, torna-se uma práxis, ou seja, produção do mundo e de si, atividade genérica, não exclusivamente do trabalhador, mas do homem em geral” (LAZZARATO, 2006, p. 15), ou de uma “subjetividade qualquer”.

Fazendo uma crítica da metafísica do sujeito, Foucault (2010a) buscou seguir outro caminho: tentou se afastar do determinismo marxista e da filosofia do sujeito — situando-se fora da tradição cartesiana, portanto —, e fazendo uma genealogia do sujeito moderno a partir de uma abordagem histórica e cultural. Nesta abordagem, o sujeito não existe *a priori*, não está dado, pois precisa ser criado, precisa ser produzido dentro de uma multiplicidade possível. No caso de Marx, por exemplo, entendeu que se existe uma “subjetividade qualquer”, esta não

poderia estar instalada num quadro predefinido e previamente determinado, visto que ela não está dada e precisa ser criada. Dito de outra forma, entendendo o sujeito não mais como uma substância, mas como uma forma, ou uma função, nem sempre idêntica a si mesma, capaz de se transformar. E exemplifica com a seguinte situação:

Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito: porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relações diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade (FOUCAULT, 2010a, p. 275).

Descartando as noções de vontade livre ou de determinismo do sujeito, a subjetividade deve ser entendida, portanto, como produto de um processo social, sendo essencialmente fabricada e modelada, ou seja, se constitui como produto de um conjunto de relações sociais. “O sujeito, como Foucault claramente entendeu, é, ao mesmo tempo, produto e produtor, constituído por, e constitutivo de, vastas redes de trabalho social. O trabalho é tanto sujeição quanto subjetivação (*le travail de soi sur soi*)” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 27) [grifos dos autores].

Dito de outra forma, podemos considerar que a subjetividade se estabelece a partir de uma relação produtiva. Mas, ao contrário do que pensavam os marxistas, se constitui de forma simultânea entre sua produtividade e sua produtibilidade, pelas suas capacidades de produzir e de ser produzida. Ou seja, devemos compreender o sujeito como uma produção que se dá tanto no âmbito do próprio sujeito quanto do lado de fora do mesmo, de forma exterior à sua individualidade, sendo essencialmente fabricada e modulada no registro do social, das relações que se estabelecem em sociedade. Para Guattari (2006, p. 11), “a subjetividade, de fato, é plural, polifônica, para retomar uma expressão de Mikhail Bakhtine”.

Com este entendimento, Foucault começa, também, a estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: “a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se, em suma, da história da ‘subjetividade’” (FOUCAULT, 2010a, p. 236). Neste caso, desde que se entenda subjetividade como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (FOUCAULT, 2010a).

Por outro lado, como bem nos lembra Guattari (1996, p. 31), foi Descartes, muito provavelmente, quem quis “colar a ideia de subjetividade consciente à ideia de indivíduo (colar a consciência subjetiva à existência do indivíduo) — e estamos nos envenenando com essa equação ao longo de toda a história da filosofia moderna”. Para Guattari, o sujeito não é evidente:

Não basta pensar para ser, como o proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras de existir se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se opõe a girar como um pião enlouquecido, sem enganchar em nada dos Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes. Ao invés de sujeito, talvez fosse melhor falar em componentes de subjetivação trabalhando, cada um, mais ou menos por conta própria. Isso conduziria necessariamente a reexaminar a relação entre o indivíduo e a subjetividade e, antes de mais nada, a separar nitidamente esses conceitos. Esses vetores de subjetivação não passam necessariamente pelo indivíduo, o qual, na realidade, se encontra em posição de "terminal" com respeito aos processos que implicam grupos humanos, conjuntos socioeconômicos, máquinas informacionais etc. Assim, a interioridade se instaura no cruzamento de múltiplos componentes relativamente autônomos uns em relação aos outros e, se for o caso, francamente discordantes (GUATTARI, 2001, P.17).

Com tudo isso, Guattari (2006), propõe operar um descentramento da questão do sujeito para a da subjetividade. Para ele, o sujeito, tradicionalmente, foi concebido “como essência última da individuação, como pura apreensão pré-reflexiva, vazia, do mundo, como foco da sensibilidade, da expressividade, unificador dos estados de consciência. Com a subjetividade, será dada, antes, ênfase à instância fundadora da intencionalidade” (GUATTARI, 2006, p. 35).

Por isso, antes de tentar discutir a questão da subjetividade, também seria preciso e conveniente dissociar os conceitos de indivíduo e sujeito, pois os processos de subjetivação são fundamentalmente descentrados em relação à individuação. De uma maneira mais geral, pode-se admitir que “cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos” (GUATTARI, 2006, p. 21-2). Podemos considerar que os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. E essa produção de massa fabrica indivíduos serializados, normalizados, registrados, modulados e articulados uns aos outros segundo

sistemas hierárquicos, sistemas de valores e sistemas de submissão: “não sistemas de submissão explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades não arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados” (GUATTARI, 1996, p. 16).

Por outro lado, o próprio Guattari (1996, p. 31) nos lembra que a “subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade de agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modulada no registro do social”, e esses agenciamentos de subjetivação são fundamentalmente descentrados em relação à individuação. E ele segue demonstrando que esses sistemas, de acordo com expressões que estiveram em voga durante certo tempo, não são “interiorizados” ou “internalizados” — o que poderia dar a entender que a subjetividade é algo a ser preenchido — mas que há, simplesmente, uma produção de subjetividade, que ele chama de capitalística¹³: “não somente uma produção de subjetividade individuada — subjetividade dos indivíduos —, mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo” (GUATTARI, 1996, p.16). E mais ainda, diz ele: “uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante” (GUATTARI, 1996, p. 16). O indivíduo, portanto, estaria numa encruzilhada onde múltiplos componentes de subjetividade poderiam agir. Entre esses, alguns poderiam ser inconscientes, outros mais relacionados às questões corporais e outros mais do domínio de grupos sociais (o clã, o bando, a turma etc.). Além desses componentes, outros poderiam estar relacionados aos domínios da produção de poder (lei, polícia etc.) (GUATTARI, 1996).

Mas, seguindo-se as perspectivas dos autores citados anteriormente, como se dá esta produção de subjetividade no capitalismo? Para Deleuze e Guattari (2007) a produção de subjetividade opera de duas maneiras heterogêneas, que eles chamam de sujeição social (*assujettissement sociaux*) e servidão maquínica (*asservissements machiniques*).

¹³ Guattari (1996) acrescenta o sufixo “ístico” a “capitalista” por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do “Terceiro Mundo” ou do capitalismo “periférico”, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que viviam numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari (1996), em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade.

Para Lazzarato (2014, p. 37), pode-se considerar que o conceito de sujeição, embora seus diversos usos, entendimentos e variações históricas importantes, “é comum na filosofia e na sociologia dos últimos cinquenta anos. Em contrapartida, ‘servidão maquínica’ constitui uma contribuição original de Deleuze e Guattari para a compreensão sobre como o capitalismo funciona”.

De acordo com Deleuze e Guattari (2007), o capitalismo pode ser caracterizado por um duplo regime de subjetividade: a sujeição, centrada na subjetividade do sujeito individual, e a servidão, que envolve uma multiplicidade de subjetividades e protosubjetividades humanas e não humanas. Esses dois processos, apesar de poderem ser considerados heterogêneos, são complementares, interdependentes e contribuem para o funcionamento do capitalismo e para a produção de subjetividades, “pois é no ponto de interseção deles que a produção de subjetividade se dá” (LAZZARATO, 2014, p. 18). E a força do capitalismo reside justamente na articulação desses dois processos.

Nesta mesma linha, Hardt e Negri (2004) afirmam que a produção de subjetividade se estabelece a partir de um processo de hibridação, de cruzamento das fronteiras. Pode-se, inclusive, considerar, que na história contemporânea esse híbrido subjetivo se produz sempre na interface entre o humano e a máquina: “a máquina é integrada ao sujeito, não como um apêndice ou uma espécie de prótese — como uma das suas outras qualidades — mas é profundamente incutida no sujeito a ideia de ser, ao mesmo tempo, homem *e* máquina” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 30) [grifos dos autores]. Ou, dito de outra forma, pode-se considerar que a subjetividade, hoje, abstraída de suas qualidades orgânicas, sai da empresa — ou da escola — como uma brilhante montagem tecnológica em que homem e máquina se completam. Para Gorz (2004, p. 13-4):

A forma mais importante do capital fixo é doravante o saber estocado e instantaneamente disponível pelas tecnologias de informação, e a forma mais importante da força de trabalho é o intelecto. Entre o intelecto e o capital fixo — quer dizer, entre o saber vivo e o saber-máquina — a fronteira é hoje fluida. O capitalismo pós-fordista faz sua a velha fórmula de Stalin: “o capital mais precioso é o homem”. “O homem”, subsumido no processo de produção como “recurso humano”, como “capital humano”, como capital fixo humano. Suas capacidades especificamente humanas são integradas em um mesmo sistema junto com o intelecto inanimado das máquinas. Torna-se *cyborg*, meio de produção em sua totalidade, até em seu ser-sujeito, isto é, capital, mercadoria e trabalho a um só tempo.

A sujeição social nos dota de uma subjetividade individual, atribuindo a nós uma identidade, uma profissão, uma religião, um corpo, uma nacionalidade, um sexo, uma posição no processo escolar, uma posição na cadeia produtiva, e assim por diante. Distribui, então, lugares a serem preenchidos e papéis a serem desempenhados — como atores virtuosos — dentro e para, principalmente, a divisão do trabalho: “em resposta às necessidades da divisão social do trabalho, ela fabrica sujeitos individuados, sua consciência, representações e comportamento” (LAZZARATO, 2014, p. 17).

Principalmente através da linguagem, a sujeição “constitui um armadilha semiótica significativa e representativa da qual ninguém escapa” (LAZZARATO, 2014, p. 27). E, desta forma, “a sujeição social produz um ‘sujeito individuado’ cuja forma paradigmática no neoliberalismo tem sido a do ‘capital humano’ e do ‘empresário de si’” (LAZZARATO, 2014, p. 27). Na sujeição social o indivíduo é instituído como um sujeito individuado, um sujeito econômico (estudante, trabalhador, consumidor, capital humano, empresário de si mesmo) ou “simplesmente” como cidadão.

Mas essa não é a única maneira pela qual o capitalismo age sobre a subjetividade. Para Deleuze e Guattari (2007), esta produção de subjetividade é acompanhada por outro processo que procede através da dessubjetivação, e que eles chamam de servidão¹⁴ maquínica. Esta “desmantela o sujeito individuado, sua consciência e suas representações, agindo sobre os níveis pré-individual e supraindividual” (LAZZARATO, 2014, p. 17). Nesta nova modalidade de subjetivação, o indivíduo não é mais instituído, assim como na sujeição social, como um “sujeito individuado” (homem, mulher, estudante), um “sujeito econômico” (empregado, trabalhador, capital humano, empresário de si mesmo) ou até mesmo como um “cidadão”. Na servidão maquínica, ao contrário disso, ele é considerado uma engrenagem, um mecanismo, uma roda dentada, uma parte componente do agenciamento escola, do agenciamento Mostratec, do agenciamento empresa, do agenciamento sistema financeiro, do agenciamento mídia etc.

Lazzarato (2014, p. 79) considera que “é desnecessário dizer que é na organização do trabalho que experimentamos pela primeira vez o duplo processamento da subjetividade (dessubjetivação e subjetivação, funcionamento automático e ações de sujeitos individuados,

¹⁴ Servidão é um conceito que Deleuze e Guattari tomaram explicitamente emprestado da cibernética e da ciência da automação: “ela significa a ‘pilotagem’ ou o ‘governo’ dos componentes de um sistema. Um sistema tecnológico subjuga (‘governa’ ou ‘pilota’) variáveis (temperatura, pressão, força, velocidade, resultado etc.) assegurando a coesão e o equilíbrio funcional do todo” (LAZZARATO, 2014, p. 28).

rotina e inovação)”. Sendo assim, pode-se considerar que é também na escola técnica profissionalizante que se pode experimentar, pela primeira vez, de forma mais direcionada, os processos de subjetivação dos estudantes-trabalhadores.

Por aqui, já me parece possível ver o quanto esse processo de produção de subjetividade a partir da sujeição social e da servidão maquínica está imbricado com o modelo educacional das escolas técnicas profissionalizantes, e principalmente com a Mostratec. Ao constituir o aluno como um trabalhador “em potencial”, “empregável” e “vendável” no mercado de trabalho, a escola modela, formata e ajusta os comportamentos dos estudantes de forma que eles possam ser adaptados ao modelo exigido pelo mercado de trabalho. Produz, então, sujeitos individuados (capitais humanos, empresários de si mesmos) que se concebem investidos por conhecimentos, técnicas, práticas e normas “que solicitam, encorajam e predis põem a produção de indivíduos alienados no interior da divisão do trabalho social e por gênero” (LAZZARATO, 2014, p. 28). Como exemplo disso, pode-se avaliar um item específico disponível no *site* Mostratec (2015), e que trata da questão da postura do estudante pesquisador:

A postura (linguagem, vestimenta, domínio frente a sua pesquisa) dos estudantes pesquisadores participantes da MOSTRATEC deve ser adequada, e pode influenciar na avaliação e pontuação do projeto (MOSTRATEC, 2015).

Nesse contexto, “a linguagem funciona como matéria-prima para a formatação semiótica responsável pela fabricação de um sujeito individuado, adaptado às significações dominantes que lhe atribuem um papel, uma identidade e uma função dentro da divisão do trabalho” (LAZZARATO, 2014, p. 83). E essa formatação semiótica não produz apenas um padrão lingüístico, conhecimentos e informações. Produz, também, atitudes, estereótipos de comportamento e submissão a hierarquias. Ao considerar critérios de linguagem, vestimenta e domínio da apresentação como a postura desejada pela organização da Mostratec, é demonstrada a importância tanto da linguagem “falada” quanto das semióticas simbólicas (gestuais, rituais, corpóreas etc.). “A fala já não desempenha papel preponderante, pois a mensagem é transportada não via cadeias lingüísticas, mas por meio de corpos, sons, mimetismos, posturas e assim por diante” (GUATTARI *apud* LAZZARATO, 2014, p. 63).

Alguns exemplos disso podem ser constatados nos quesitos que são considerados como aqueles que fazem a diferença na premiação dos projetos:

Estande: Os textos existentes no estande precisam estar claros e identificando o trabalho. Quem olha o estande deve entender o projeto sem precisar de explicações. Originalidade, criatividade, clareza e organização do estande fazem a diferença (CLIPPING, 2013).

Relatório: Devem constar no relatório os dados fundamentais de cada etapa do projeto que transmitam uma ideia clara do que foi desenvolvido (CLIPPING, 2013).

Apresentação: Os estudantes precisam dominar o assunto e ter clareza e desenvoltura. Capacidade de síntese, uso adequado da linguagem e disposição para defesa do trabalho são importantes (CLIPPING, 2013).

Da mesma forma, no capitalismo contemporâneo a iniciação às semióticas parece ser o primeiro “trabalho” a ser realizado nas crianças, e “toda a linguagem que nela é produzida está a serviço de um certo tipo de formação, de iniciação às diferentes engrenagens da produção e do campo social”. Para Lazzarato (2014, p. 65):

A criança não aprende apenas a falar uma língua materna; ela também aprende os códigos para andar na rua, certo tipo de relação complexa com as máquinas, eletricidade etc. (...) e esses diferentes códigos têm que se integrar aos códigos sociais de poder. Esse aspecto da troca generalizada entre semióticas é essencial para a economia capitalista. (...) A iniciação ao capital implica antes de tudo essa iniciação semiótica a vários códigos de traduzibilidade e aos sistemas invariantes que lhes correspondem.

Quanto a isso, Guattari (1985, p. 53) afirma que “quanto mais precoce for a iniciação, mas intenso e duradouro será o *imprinting* do controle social”. Talvez seja justamente por isso que a Mostratec Júnior esteja sendo tão valorizada, sendo considerada a “menina dos olhos” da mostra:

A Mostratec Júnior, trabalho iniciado a quatro temporadas, reúne trabalhos de escolas de Ensino Fundamental e com jovens alunos. É realmente “a menina dos olhos” dos professores da Liberato (CLIPPING, 2014).

Então, na nossa percepção, há necessidade de cada vez mais o jovem ter a disponibilidade e possibilidade de acesso à ciência e ao método científico. Se naquele momento trouxemos isso para o ensino médio e educação profissional, agora estamos fazendo outra trajetória: introduzindo essa temática no ensino fundamental (CLIPPING, 2013).

No nosso entendimento, quanto mais jovem é a pessoa, maior a possibilidade de ela se engajar e gostar da linguagem científica e tecnológica e maior a possibilidade de, quando chegar à idade adulta, ingressar num curso universitário, ter condições de galgar um posto maior. Isso é fundamental. Criar desde a juventude esse interesse, essa vontade, essa cultura pela ciência e pela tecnologia (CLIPPING, 2013).

Para nós, esse é um dos principais problemas da ciência brasileira: desde jovem não é disponibilizada essa alternativa aos meninos e meninas. Por isso fincamos a bandeira de que a Mostratec é um movimento — e não apenas uma feira — pela difusão da ciência jovem no país (CLIPPING, 2013).

É óbvio que aqui não se trata de enviar as crianças para o mercado de trabalho, mas de entender que “simplesmente trocou-se a roupa da velha crueldade da iniciação que consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível, aos valores, significações e comportamentos dominantes” (GUATTARI, 1985, p. 53).

Contudo, não é somente a partir da linguagem que essa formatação é transmitida. As ordens não são primeiramente emitidas por meio do discurso, mas principalmente por meio de dispositivos que utilizam semióticas a-significantes:

A organização do trabalho é, antes de tudo, uma questão de pragmática diagramática. Imperativos lingüísticos (“você deve”), exortações (“recomenda-se”), reuniões e discursos “ideológicos” teriam pouco efeito sobre a subjetividade se não fossem apoiados pelas semióticas a-significantes (diagramas, programas, orçamentos, gestões, indicadores, figuras contábeis etc.), que não falam, mas funcionam. Elas não se dirigem primeiramente ao “eu” do indivíduo “assalariado”. Eles disparam operações ignorando a consciência e a representação. As semióticas a-significantes funcionam como uma roda dentada “material” em homens-máquinas, humanos-organizações, sistemas-humanos (LAZZARATO, 2014, p. 101).

Nesta sujeição o estudante-trabalhador é produzido a partir da vinculação a um objeto externo (uma máquina, uma ferramenta, um procedimento, um roteiro pré-estabelecido, um dispositivo de comunicação, etc.), do qual ele se apropria para usar e agir. Este sujeito individuado estuda ou trabalha com outro sujeito individuado via uma máquina-objeto, que opera como mediadora de suas ações e de seus usos, mas da qual ele não faz parte e na qual ele não se incorpora. Cumpre, portanto, uma função de sujeito bem específica e individual.

Por outro lado, também podemos entender o processo de servidão maquínica operando na própria Mostratec. E é bem por isso que podemos considerar a Mostratec como uma máquina “na qual homens e máquinas técnicas nada mais são do que elementos, componentes. Ela se torna um agenciamento que os ultrapassa” (LAZZARATO, 2014, p. 73), visto que ela agencia (máquina) multiplicidades (professores, alunos, métodos, estandes, equipamentos, materiais, procedimentos, técnicas, regras etc.):

Dizer que os signos (máquinas, objetos, diagramas etc.) constituem focos de protoenunciação e protosubjetividade significa dizer que eles *sugerem, capacitam, solicitam, instigam, encorajam, impedem certas ações, pensamentos, afetos, enquanto promovem outros*. Máquinas, objetos e signos fazem mais que influenciar certas ações, pensamentos ou afetos; através das semióticas a-significantes, as máquinas se comunicam diretamente com outras máquinas, produzindo efeitos diagramáticos frequentemente imprevisíveis sobre o real (LAZZARATO, 2014, p. 86) [grifos do autor].

Para Deleuze (2007, p. 221), a sujeição produz e sujeita indivíduos, enquanto na servidão “[in]divíduos se tornam ‘*dividuais*’, e as massas se tornam amostras, dados, mercados ou ‘*bancos*’”. E nota-se o quanto essa avaliação de Deleuze (2007) está relacionada com aquilo que foi dito acima em relação à função maquínica da Mostratec. O *dividual*, neste caso, deixa de ser apenas um apêndice ou uma peça conectada no agenciamento maquínico, mas também se torna aquele que é despedaçado pelo próprio agenciamento maquínico: “os

componentes de sua subjetividade (inteligência, afetos, sensações, cognição, memória, força física) não são mais unificadas em um ‘eu’, não possuem mais um sujeito individuado como referente” (LAZZARATO, 2014, p. 30). Desta forma, aqueles componentes da subjetividade citados anteriormente “são agora componentes cuja síntese não reside mais na pessoa, mas, sim, no agenciamento ou no processo (empresa, mídia, serviços públicos, educação escolar etc.)” (LAZZARATO, 2014, p. 30).

Contudo, essas sujeições não geram, no capitalismo, apenas as “pessoas” do capitalista e do trabalhador, mas também outras figuras imprescindíveis para a garantia do funcionamento da máquina social, a partir da conversão e redução da multiplicidade a uma série de dualismos e segmentaridades binárias (homem/mulher, adulto/criança, empregado/desempregado, professor/aluno, burocrata/funcionário, artista/não artista, produtivo/não produtivo etc.). E estes dualismos e binarismos visam a estabelecer hierarquias diferentes: “uma primeira, entre o homem (como espécie) e a natureza, e uma segunda, no interior da cultura, entre o homem (gênero, branco, adulto etc.) e a mulher, a criança, e assim por diante” (LAZZARATO, 2014, p. 36).

E são justamente estas hierarquias que se tornam indispensáveis às hierarquias mais especificamente econômicas. Até porque tanto a economia quanto o político — e aí podemos incluir a educação escolar — são inconcebíveis sem sujeições e formas de vida que determinem tanto as posições de sujeito (você é um estudante, você é um analfabeto, você é um homem, você é uma mulher, você é um trabalhador, você é um desempregado, você é um patrão etc.) quanto as maneiras de se comportar, pensar e se exprimir, assim como as funções que as pessoas têm que preencher (você não pode ser analfabeto, você tem que estudar, você tem que produzir, você tem que ter um emprego, você tem que conhecer o método científico, você tem que se qualificar para o mercado de trabalho etc.).

E “se você não pensa e não age da maneira que o Estado quer e como o mercado exige, seus pensamentos e comportamentos devem se adaptar; tornarem-se compatíveis com essas significações” (LAZZARATO, 2014, p. 108). Cabe lembrar que:

Essa função de instituição e seleção de problemas e de soluções operados pelas semióticas de significação estabelece uma rachadura inicial entre governo e governados. Os que governam têm o poder de definir os problemas e formular as questões (que lhes denominam ‘as possibilidades’) e estabelece, dessa maneira, o que é digno de nota, importante, relevante, factível, digno de ser feito e falado, enquanto a liberdade de expressão dos governados é exercida dentro dos limites do ‘fazer’ e ‘dizer’ já codificados de antemão, já decididos pelos problemas e soluções dos que governam (LAZZARATO, 2014, p. 129).

Quanto a isso, vale a pena registrar aqui os discursos de algumas autoridades em relação à Mostratec, onde enaltecem a mostra e a tratam como se fosse imprescindível e necessária:

A Mostratec é muito mais que uma feira, é um grande movimento pelo fortalecimento da educação e da introdução da ciência jovem no fazer pedagógico (CLIPPING, 2014).

Vejo que a cada ano a feira se transforma, se renova. Com isso, tem se tornado uma das mais importantes feiras em seu propósito. A Mostratec extrapola as fronteiras do nosso estado e contribui para a mudança da filosofia de trabalho nas escolas e universidades (CLIPPING, 2014).

Elogio o permanente trabalho da Fundação Liberato que serve de estímulo para outras instituições. A cada mostra, temos um processo profundo de qualificação. Estamos no caminho para fazer com que o acesso à pesquisa seja um direito universal (CLIPPING, 2014).

Queremos tornar o tema ainda mais popular, que interesse aos jovens e às pessoas. Feiras como a Mostratec proporcionam ao aluno não ser apenas alguém que recebe a informação, mas um agente participante e investigador do conhecimento (CLIPPING, 2014).

2.2 A mortificação fabril e a arte liberal de governar

Foucault, a partir de 1978, começa a dar uma maior importância à temática do liberalismo, que, de acordo com ele, esteve presente na problemática das tecnologias de governo desde o final do século XVIII (FOUCAULT, 2008b). A partir do conceito de governamentalidade, que ele havia desenvolvido no curso do ano anterior, *Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2008a), são feitas análises desta nova razão governamental “não como uma teoria nem como uma ideologia, menos ainda, claro, como uma maneira de a ‘sociedade’ ‘se representar...’; mas como uma prática, isto é, como uma ‘maneira de fazer’ orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua” (FOUCAULT, 2008b, p. 432). No liberalismo surgido no século XVIII, o mercado, entendido como o mecanismo das trocas, se tornou o principal ponto de ancoragem. Considerado como o lugar de verificação, já que ele “deve dizer a verdade, deve dizer a verdade em relação à prática governamental” (FOUCAULT, 2008b, p. 45), o mercado estabelecia as verdades tanto em relação ao valor/preço das trocas que se devem respeitar, quanto à utilidade das medidas autolimitantes do próprio poder público, que funcionavam com base no interesse. O governo produzia interesses, isto é, obedecia a princípios de um “jogo complexo entre os interesses individuais e coletivos, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público” (FOUCAULT, 2008b, p. 61). Sendo assim, nessa razão governamental o governo só agia depois de questionar o valor de utilidade de suas ações num sistema em que era a troca que determinava o verdadeiro valor das coisas; isto é, este governo já não agia diretamente sobre as pessoas e as coisas (como no sistema soberano precedente), mas sobre os interesses relacionados a essas ações. Desta forma, o Estado não realizava intervenções no interior do próprio mercado, mas realizava somente supervisões externas. Vemos, então, que as intervenções governamentais se davam sempre a partir de um cálculo econômico, de forma a garantir o bom funcionamento do mercado e fazendo com que fossem respeitadas as liberdades dos que trocavam (FOUCAULT, 2008b).

As trocas, neste caso, se constituíam como o principal princípio de inteligibilidade do liberalismo, e para a sua operacionalização era necessário o incremento da produção de mercadorias, que se viabilizou a partir da emergência do capitalismo industrial:

Assim, podemos perceber que liberalismo e capitalismo industrial constituem fenômenos distintos, mas que se apoiam mutuamente. A produção de bens pelo capitalismo industrial fortalece o sistema de comércio que sustenta o livre mercado do liberalismo. Ao mesmo tempo, são essas trocas que dão condições para a expansão da produção (CRUZ; SARAIVA, 2012, p. 34).

Para a maioria dos liberais do século XVIII, a liberdade de mercado era considerada como um dado natural, espontâneo, que deveria ser respeitado. Contudo, essa prática governamental “não se contenta em respeitar esta ou aquela liberdade, garantir esta ou aquela liberdade. Mais profundamente, ela é consumidora de liberdade” (FOUCAULT, 2008b, p. 86), ou seja, é obrigada a produzi-la, organizá-la e destruí-la. Dentre as liberdades produzidas (liberdade do mercado, do vendedor, do comprador, de propriedade, de discussão, etc.), estava a liberdade do mercado de trabalho. Não mais escravos, mas sim trabalhadores “livres”, que deveriam ser produzidos e organizados: “trabalhadores em abundância, trabalhadores suficientemente competentes e qualificados, trabalhadores que sejam politicamente desarmados para não fazer pressão sobre o mercado de trabalho” (FOUCAULT, 2008b, p. 88). Em suma, trabalhadores dóceis, adaptáveis à rotina do trabalho fabril emergente. Como se vê, toda essa produção de liberdades — e não só a do mercado de trabalho — implicava, em contrapartida, que se estabelecesse, efetivamente, toda uma série de controles, limitações, coerções, prevenções, etc.: perfeita ligação entre liberdade econômica e técnicas disciplinares. Ou seja, “o capitalismo aparece como uma empresa mundial de subjetivação” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 157), que faz com que se desenvolvam subjetividades adequadas ao novo modelo de produção que se instaurava.

Voltando à questão da disciplina, Foucault (2000) também nos ensinou que a tecnologia disciplinar funcionava por confinamento, ou, utilizando outra expressão sua, por adestramento, de forma a retirar e se apropriar cada vez mais e melhor da multiplicidade dos corpos individuais. A fábrica investia, portanto, na normalização dos corpos, com a formulação de rígidas e meticulosas regras de atuação, ou seja, orientava-se por uma prescrição das atividades e dos atos a serem praticados, o que foi ainda mais intensificado pela introdução da maquinaria no processo de produção: “a maquinaria assume um significado revolucionário nas forças produtivas e o núcleo central dessa transformação reside no fato de que, por meio da intervenção da técnica e da ciência no processo de trabalho, tem-se a completa expropriação do saber do trabalhador no processo produtivo” (SANSON, 2010, p. 20). O saber, portanto, é objetivado em máquinas, instalações e processos como um saber

“morto”, não sendo mais necessários grandes aportes do trabalhador. Isso significa que o saber é incorporado na máquina que, de certa forma, impõe sua lei de funcionamento ao saber vivo do trabalhador. Este trabalhador, por sua vez, se torna, num primeiro momento, um apêndice da máquina, e tem sua função restrita ao controle de operação do próprio maquinário, sendo considerado um operário profissional.

Tem-se, assim, uma modificação profunda em relação às condições técnicas de trabalho do período pré-industrial, de origem artesanal-manufatureira, a partir do momento em que se fortaleciam as instituições de sequestro e confinamento. Cabe lembrar, conforme visto anteriormente, que antes do capitalismo industrial a produção artesanal conciliava o trabalho direto com a esfera familiar privada, conferindo uma certa autonomia na definição da forma como eram organizados os tempos e os modos de execução da produção.

Estas instituições de sequestro assumiam, desta forma, um papel preponderante na constituição das sociedades modernas, pois não se parava de passar de uma instituição (espaço fechado) à outra: família, escola, fábrica, hospital, prisão, etc. Assim, à medida que tomava os indivíduos tanto como objetos quanto como instrumentos de seu exercício de poder, a sociedade moderna produzia, sobretudo, indivíduos úteis. Nestas sociedades, ocorria a associação de uma tecnologia disciplinar — que se apresentava como uma tomada de poder sobre o homem-corpo — com uma outra tecnologia que se dirigia ao homem-espécie, ou seja, a biopolítica. Não se tratava mais apenas de vigiar, treinar, utilizar e, eventualmente, punir corpos individuais que faziam parte de uma multiplicidade — como na disciplina —, mas também se dirigir a essa multiplicidade considerando-a como “uma massa global, afetada por processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 2005, p. 289), como uma “tecnologia regulamentadora da vida” (FOUCAULT, 2005, p. 297)¹⁵.

A essa altura, talvez seja importante ressaltar, novamente, que já existia, há mais tempo, uma instituição escolar que também se pautava pela mesma lógica disciplinar (SARAIVA, 2014). Desta forma, a educação escolar acompanhou a dinâmica dessas transformações industriais, ao mesmo tempo em que estava envolvida com a produção dessas próprias transformações. “Assim, a escola não apenas está inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, mas também se coloca *a serviço* dessa racionalidade política e, por

¹⁵ Aqui cabe salientar que, para os fins deste estudo, e pelos limites impostos por esta pesquisa, não irei desenvolver e utilizar como ferramenta o conceito foucaultiano de biopolítica, mesmo conhecendo toda a sua potencialidade.

consequência, da própria Modernidade” (TRAVERSINI; VEIGA-NETO, 2009, p. 16) [grifos dos autores]. Nesse sentido, pode-se considerar que a escola moderna, na maior parte do tempo, se pautou pela mesma racionalidade instituída pela Modernidade e, numa relação imanente e circular, foi atribuindo a essa lógica significados capazes de reconfigurar e solidificar as formas modernas de viver. A esse respeito, Veiga-Neto (2006, p. 31) já demonstrou “que a escola moderna funcionou — e em boa medida continua funcionando — como um conjunto de máquinas encarregadas de criar sujeitos disciplinados num e para um novo tipo de sociedade que se gestava após o fim da Idade Média”.

Por outro lado, tendo em vista que “*a própria modernidade é definida por crise*” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 93) [grifos dos autores], podemos considerar que, desde o século XX, vem ocorrendo uma longa e irreversível crise do trabalho, principalmente após o colapso do modelo chamado por muitos de fordista-keynesiano¹⁶. Assistimos, desde então, alterações significativas na economia política, nos modos de vida da população e nos sentidos atribuídos ao trabalho, gerando configurações que se estabeleceram, principalmente a partir da década de 1970, como formas contemporâneas de governamentalidade, de cunho neoliberal (FOUCAULT, 2008b).

2.3 O trabalho vivo e a arte neoliberal de governar

O tempo da transição é, na verdade, um “tempo trágico”: do novo, de que entrevemos os contornos, e do velho, de que sofremos os limites. Entre os dois extremos se avança errando, e lá onde nos sentimos sós, privados de categorias e de instrumentos de análise para compreender por onde se está realmente caminhando, emergem novamente faces, imagens e afetos que vêm animar nossa pesquisa e nossa luta (MARAZZI, 2009, p. 8).

Como visto anteriormente, a racionalidade liberal implicava uma relação de produção/destruição das liberdades, de forma a garantir o melhor funcionamento possível do mercado. Contudo, esse exercício das liberdades gerava custos econômicos que foram se

¹⁶ De forma sintética, pode-se dizer que o regime fordista-keynesiano se estabeleceu a partir das primeiras décadas do século XX com “um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico” (HARVEY, 1992, p. 119), com forte participação regulamentadora do Estado.

ampliando e gerando crises de governamentalidades, principalmente a partir do início do século XX. Com o desenvolvimento da crise econômica dos anos 1930, constatou-se o perigo para certas liberdades que eram consideradas fundamentais ao liberalismo. Com isso, foram produzidos mecanismos intervencionistas que atuavam diretamente no mercado, e que tinham como função garantir e produzir mais liberdades políticas, de trabalho, de consumo, etc. Talvez os maiores exemplos destas intervenções possam ser encontrados na política do *Welfare State* implantada por Roosevelt em 1932 — principalmente a partir das teorizações keynesianas —, assim como nos pactos sociais de guerra e no crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais (FOUCAULT, 2008b). Esses mecanismos intervencionistas, por sua vez, assumiam um duplo viés, pois além de aumentarem os custos econômicos dos exercícios das liberdades, também geravam descontentamentos pelos excessos de imposições e de coerções. Foucault (2008b, p. 93) chamou estes dispositivos de “liberógenos”, pois eram destinados a produzir liberdades e, eventualmente, produziam justamente o seu inverso. Para Foucault (2008b, p. 94), foram esses elementos de “intervenção coercitiva no domínio da prática econômica” os principais responsáveis pelo desenvolvimento de uma nova programação da governamentalidade liberal, se tornando o alvo do pensamento de uma nova doutrina, a doutrina neoliberal.

Nesta nova doutrina neoliberal que se instalava depois da crise de governamentalidade liberal, o essencial do mercado não está na troca das mercadorias, mas sim nos mecanismos da concorrência. Os neoliberais já não consideram o mercado uma espécie de dado natural, que se produz espontaneamente e cuja liberdade o Estado deveria respeitar. Para eles, o foco não está mais na *equivalência* da troca (que gera um duplo proveito: máximo de lucro para o vendedor e mínimo de dispêndio para os compradores), mas sim na *desigualdade da concorrência*, que não é um dado primitivo, e sim o resultado de um grande esforço. Portanto, para aparecer, esta concorrência deverá ser produzida, e produzida por uma governamentalidade ativa, vigilante, intervencionista e onipresente (FOUCAULT, 2008b). Já não se deve governar de forma a garantir a liberdade do mercado, mas sim governar para produzir o próprio mercado, organizando uma nova ordem de mercado ancorada na concorrência. Assim, o mercado se torna um regulador econômico e social geral, a que todos devem se prestar e se dobrar:

Ele [o governo] tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores — e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade (FOUCAULT, 2008b, p. 199).

Sendo assim, nesta sociedade regulada com base no mercado o que constitui o princípio regulador não são mais as trocas de mercadorias, mas sim os mecanismos de concorrência: “não uma sociedade de supermercado — uma sociedade empresarial” (FOUCAULT, 2008b, p. 201). Surge, assim, um poder enformador da sociedade baseado na forma empresarial, criando “uma espécie de ética social da empresa” (FOUCAULT, 2008b, p. 201), e fazendo com que a empresa se torne um modelo a ser perseguido por toda a sociedade. Isto acarreta uma revalorização da unidade empresarial como o agente econômico fundamental às teorizações neoliberais.

Para Foucault (2008b), o deslocamento das trocas para a concorrência se apresenta como um dos princípios de inteligibilidade desta passagem, engendrando um novo tipo de governo da sociedade, a *governamentalidade neoliberal*. Nesta nova racionalidade há uma tentativa de maximizar a competição, de forma que todos se sintam aptos a participar da concorrência econômica. Abarcando domínios até então não explorados, o neoliberalismo faz com que as relações mercantis invadam todas as relações humanas, inclusive aquelas que, anteriormente, diziam respeito somente ao próprio indivíduo. A busca por uma docilidade do corpo a partir da disciplina cedeu parte de seu espaço para uma aparente participação do homem-cidadão. A partir de então, não só docilidade e utilidade, mas uma suposta cumplicidade com a lógica vigente.

Estabelece-se, assim, uma nova arte de governar, ou uma certa renovação da arte liberal de governar. É um dos elementos que Foucault (2008b) toma para as suas análises do neoliberalismo norte-americano é a teoria do capital humano¹⁷. Para ele, a importância desta teoria está no fato dela representar dois processos: em primeiro lugar, a incursão da análise econômica num campo (o trabalho) que ainda não havia sido explorado, ou seja, a tentativa de reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica, pois, de acordo com os neoliberais, o

¹⁷ Aqui cabe uma ressalva: Foucault (2008b), ao analisar o deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo, analisa tanto o ordoliberalismo alemão quanto o anarcoliberalismo norte-americano. Para os fins desta proposta, não tratarei das diferenças entre essas duas correntes, focando minhas análises no neoliberalismo norte-americano. Contudo, pretendo fazer este desenvolvimento no decorrer da pesquisa.

trabalho havia permanecido inexplorado, com as análises ficando restritas exclusivamente ao fator tempo. Agora, esta revalorização do trabalho tornava possível a análise da racionalidade interna do comportamento humano no trabalho, analisando-o economicamente, numa relação custo/benefício. A noção de capital humano, desta forma, refere-se a “um conjunto de habilidades, capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 189). Para Gadelha Costa (2009, p. 176), “trata-se de estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce”. Em segundo lugar, a possibilidade que esta incursão deu de reinterpretar um campo até então considerado como não econômico, utilizando a economia de mercado e suas análises para decifrar relações e fenômenos que até então não eram considerados como estrita e propriamente econômicos, mas como fenômenos sociais. Assim, esta racionalidade econômica se torna o princípio de inteligibilidade e de decifração das relações sociais e dos comportamentos dos indivíduos.

Nestas teorizações relativas ao capital humano, portanto, o problema fundamental que entra no cálculo econômico “será saber como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe” (FOUCAULT, 2008b, p. 307), ou seja, estudar e analisar o trabalho como uma conduta econômica racionalizada que produz efeitos de acordo com as diferenças qualitativas que apresenta. Em outras palavras, decompor o trabalho em capital e renda:

Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma ‘máquina’. E, por outro lado, é uma renda, isto é, um salário, ou melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários (FOUCAULT, 2008b, p. 308).

Neste entendimento, a base das decifrações do mercado não é o indivíduo e nem mesmo processos ou mecanismos, mas empresas. E sendo assim, o trabalhador deve se tornar uma empresa para si mesmo, “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). O salário se torna, desta forma, a remuneração, a renda atribuída a certo capital, neste caso entendido como capital humano, visto que este capital não pode ser dissociado do indivíduo humano que é seu portador. Aqui já me parece evidente a emergência de um outro tipo de subjetividade trabalhadora, muito diferente da precedente, e ligada diretamente à questão do

empresariamento de si. Na escola técnica, e especificamente na Mostratec, esta questão do empresariamento também aparece com recorrência:

Empreendedorismo deve ser estimulado desde cedo. Seja através da tecnologia ou da pesquisa (CLIPPING, 2015).

Criar um robô é incentivar o lado do empreendedorismo. Os alunos precisam ir atrás de recursos, patrocinadores. Acabam empreendendo (CLIPPING, 2015).

Caso você tenha uma boa ideia, comece a trabalhar nela imediatamente, o mais rápido possível. Seja você o futuro. A ideia que você busca hoje poderá, amanhã, produzir uma mudança no mundo (CLIPPING, 2013).

Diferentemente do liberalismo, que tinha a sua atenção voltada às questões do Estado e, principalmente, aos processos estritamente econômicos, no neoliberalismo a atenção se volta a todos os processos sociais, isto é, amplia as suas pretensões a outros âmbitos antes não valorizados. Desta forma, relações que até então não eram mercantis começam a ser explicadas e valorizadas a partir de teorizações econômicas, estabelecendo valores, princípios e modos de ser, de forma a delinear os traços sociais de uma mentalidade econômica “universal”. O *Homo œconomicus* desta nova racionalidade, por sua vez, deixa de ser o homem da troca para se tornar um homem da concorrência, empresário de si mesmo. Para López-Ruiz (2004, p. 46), o empresário de si tem que se submeter às normas estabelecidas pelo mercado, pensando-se e investindo-se como um empreendimento: o trabalhador deve, então, “*investir* em sua formação, em suas relações — seu *networking* —, *cotar* no mercado — não só buscar emprego! —, desenvolver suas capacidades e *agregar valor* à sua carreira (dentro da qual, sua vida e sua profissão se devem incluir e não ao contrário)” [grifos do autor]. Assim, “o mercado passa a recobrir virtualmente toda a vida humana. Em suma, o indivíduo deve fazer de sua própria vida e, portanto, da sua própria carreira, uma empresa a ser conduzida segundo as regras capitalistas” (CRUZ; SARAIVA, 2012, p. 36), fazendo com que a “vida” e a “carreira” do indivíduo se tornem cada vez menos distinguíveis. Da mesma forma, pode-se considerar que “a sociedade não pode ser definida senão como uma sinergia produtiva

geral que recolhe em um tangente de valor todos os tempos singulares que percorrem o círculo da vida” (NEGRI, 2007, p. 33).

Por outro lado, como bem lembra Lazzarato (2011), o deslocamento operado pelo capitalismo e sua moeda, principalmente a partir da virada da década de 1970, pode ter escapado a Foucault, mas não escapou a Deleuze, que resumiu assim a passagem do governo disciplinar foucaultiano ao neoliberalismo contemporâneo: “o homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (DELEUZE, 2007, p. 224). Lazzarato (2011) nos apresenta, assim, de um modo inovador, uma nova leitura sobre a governamentalidade foucaultiana. Para ele, a governamentalidade neoliberal contemporânea não se baseia mais somente na empresa, na concorrência e nas técnicas que transformam o trabalhador em “capital humano”, assim como havia pensado Foucault, preso na versão “industrial” do neoliberalismo do pós-guerra. Num quadro diferente daquele descrito por Foucault, a injunção para tornar o indivíduo um “empresário de si” se desenvolveu, segundo Lazzarato (2011), na economia da dívida: no crédito e no endividamento, fazendo com que vários serviços sociais, como o direito ao ensino, à saúde e à moradia, fossem transformados em seguros individuais ou em créditos:

Depois da precedente crise financeira que explodiu com a bolha da internet, o capitalismo abandonou as narrativas épicas que tinha elaborado em torno dos “personagens conceituais” do empreendedor, dos criativos, do trabalhador independente “orgulhoso de ser seu próprio patrão” que, ao perseguir exclusivamente os próprios interesses pessoais, trabalha para o bem de todos. A implicação, a mobilização subjetiva e o *trabalho sobre si mesmo*, apregoados pela retórica da gestão a partir dos anos 1980, transformaram-se numa injunção para *tomar para si* os custos e os riscos da catástrofe econômica e financeira. A população deve encarregar-se de tudo o que as empresas e o Estado-providência “exteriorizam” sobre a sociedade e, em primeiro lugar, o encargo da dívida. (LAZZARATO, 2011, p. 12-3) [grifos do autor].

Surge, complementarmente ao *Homo œconomicus* industrial, o homem endividado, responsável e culpado de sua própria sorte. E, de forma complementar à descrição de Foucault, aqui também “a economia da dívida acrescenta ao trabalho no sentido clássico do termo um ‘trabalho sobre si mesmo’, de modo que economia e ‘ética’ funcionem conjuntamente” (LAZZARATO, 2011, p. 14). Portanto, a dívida se torna uma relação econômica que molda e controla a subjetividade, de forma que o “trabalho” se torna indissociável de um “trabalho sobre si mesmo”, operando como um dispositivo de produção e governo das

subjetividades coletivas e individuais. Em relação à educação, portanto, também podemos considerar que *estudar é produzir-se*.

Contudo, para Lazzarato, “a dívida segrega uma ‘moral’ própria, ao mesmo tempo diferente e complementar daquela do ‘trabalho’. O par ‘esforço-recompensa’ da ideologia do trabalho é substituído pela moral da *promessa* (de honrar sua dívida) e da *culpa* (de tê-la contraído)” (2011, p. 28) [grifos do autor]. Cabe salientar que, para os fins deste estudo, entendo que a dívida assumida pelos estudantes-trabalhadores da educação profissionalizante está relacionada tanto ao desenvolvimento de suas competências e empregabilidades, quanto a um tipo de dívida financeira propriamente dita.

3 O VIRTUOSISMO E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS DE PRODUÇÃO E BLOQUEIO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE

Conforme comentado anteriormente, mesmo que de forma breve, podemos considerar que o *general intellect*, ou o intelecto geral, se transformou no principal pilar de sustentação do processo de produção social, assumindo importante papel na pauta brasileira das pesquisas interdisciplinares sobre o capitalismo contemporâneo. Esse conceito, surgido inicialmente nos *Grundrisse* (MARX, 2011) — versão inicial da crítica de economia política marxista, escrita entre outubro de 1857 e maio de 1958 —, teve diversos desdobramentos teóricos no final do século XX, principalmente dentro da corrente neomarxista italiana conhecida como operismo¹⁸ (COCCO, 2001), seja no âmbito das discussões sobre capitalismo cognitivo (CORSANI, 2003), trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001; GORZ, 2003), império e multidão (HARDT; NEGRI, 2006), revoluções do capitalismo (LAZZARATO, 2006), guinada linguística do trabalho (MARAZZI, 2009), novo espírito do capitalismo (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009), relações entre trabalho e ação (VIRNO, 2003, 2008), bem como diversos outros estudos focados, principalmente, nas novas relações de trabalho contemporâneas.

Para os fins deste capítulo, utilizarei alguns destes desdobramentos, principalmente aqueles relacionados às obras de Virno (2003, 2008) e ao uso que o mesmo faz do conceito de virtuosismo, conceito este que considero extremamente importante para a reflexão sobre a nossa condição presente.

¹⁸ Giuseppe Cocco (2001, p. 16) entende por *operismo* “os trabalhos teóricos intimamente ligados ao neomarxismo italiano do final da década de 1950 até a primeira metade da década de 1970, cuja expressão foram as revistas *Quaderni Rossi* e *Classe Operaia*. O *operismo* não se limita a uma escola de pensamento, uma vez que sempre contou com um importante envolvimento social e político dos *operaistas* nos movimentos das décadas de 1960 e 1970 na Itália. Após mais de dez anos de contribuições teóricas inovadoras — crítica à tradição do movimento ‘oficial’, às noções gramscianas de ‘bloco histórico’ e de ‘intelectual orgânico’ — e de *com-ricerca*, isto é, de pesquisas diretamente envolvidas com a construção das instâncias organizacionais dos novos sujeitos operários massificados pelo taylorismo, os militantes e os intelectuais *operaistas*, ao limiar da década de 1970, dividiram-se quanto à questão da ‘nova organização’ de classe. Um grupo [...] resolveu o problema com a definição de uma clivagem que separaria a ‘autonomia da classe’ da ‘autonomia do político’. [...] O outro grupo [...], recusando a volta, pela ‘autonomia do político’, das problemáticas da representação, aos poucos abre a questão da organização, por um lado, às transformações da própria composição de classe e, por outro, à definição de formas de organização de classe não-representativas” [grifos do autor].

3.1 General Intellect: virtuosismo e especialidade da mente

Existe em cada homem uma faculdade criadora virtual. Isso não quer dizer que cada homem seja um pintor ou um escultor, mas que há uma criatividade latente em todos os domínios do trabalho humano [...]. Cada trabalho está, de certa maneira, relacionado à arte; e arte não é mais um tipo de atividade ou de ajuntamento isolado de pessoas capazes de fazer sua vida através da arte, enquanto os outros devem fazer outro trabalho [...]. Falo da criatividade que se manifesta em todas as atividades e em todas as formas de trabalho, não somente na arte; de uma criatividade que libera o trabalho, elevando-o ao plano de um ato livre e revolucionário (BEUYS *apud* LAZZARATO, 2006, p. 97).

Virno (2003, 2008), ao analisar as transformações do trabalho a partir das relações entre ação política, trabalho e intelecto, inova ao questionar uma longa tradição que remonta a Aristóteles e que ganhou força no século XX, principalmente a partir das reflexões de Hannah Arendt sobre a incomensurabilidade recíproca das três esferas da experiência humana: intelecto (vida da mente), trabalho (*poiesis*) e ação política (*práxis*). Para Hannah Arendt (2007), trabalho, ação política e intelecto, embora sejam adjacentes, e, em alguns momentos, se sobreponham, são essencialmente desvinculados:

Enquanto se faz política [ação], não se produz nem se está absorvido na contemplação intelectual; quando se trabalha, não se age politicamente, expondo-se à presença alheia, nem se toma parte da “vida da mente”; quem se dedica à reflexão pura, se retira provisoriamente do mundo das aparências e, portanto, não age nem produz. A cada um o que é seu, parece dizer a autora de *Vita Activa*, e cada um por si (VIRNO, 2008, p. 147).

Esta tripartição, que durante muito tempo pareceu óbvia e inquestionável, se dava a partir do seguinte entendimento: o trabalho significava troca orgânica com a natureza, caracterizada pela intervenção instrumental sobre matérias naturais, com processos previsíveis e repetitivos. O intelecto puro possuía uma índole solitária e não aparente, privada de manifestações exteriores; o pensamento escapava do olhar dos outros e não se relacionava ao cuidado dos interesses comuns; a reflexão teórica silenciava o mundo das aparências e era refratária à publicidade. A ação política, por sua vez, operava sobre as relações sociais, e não sobre as matérias naturais, como o trabalho; diferentemente da reflexão intelectual, a ação política era pública, entregue à contingência e à exterioridade e exposta ao olhar dos outros (VIRNO, 2003, 2008). Como se vê, fronteiras bem demarcadas.

Contudo, Virno (2003, 2008) entende que esta tripartição e este entendimento entraram em decadência na Contemporaneidade, pois o trabalho contemporâneo incorporou muitas prerrogativas da ação política¹⁹: “imprevisibilidade, capacidade de começar tudo de novo, *performances* linguísticas, habilidade de industrializar-se entre possibilidades alternativas” (VIRNO, 2008, p. 119-120) [grifos do autor]. E, neste sentido, ao se constituir como compartilhamento do intelecto enquanto intelecto público, *general intellect*, saber social geral, competência linguística comum, o trabalho contemporâneo exige uma “partitura” geral, ou seja, depende da execução de um trabalho-sem-obra, característico das execuções virtuosísticas que incluem em si diversos aspectos da ação política. Conforme já discutido anteriormente, e entendendo a produtividade dos processos educacionais das escolas técnicas profissionalizantes, podemos notar a importância das execuções virtuosísticas, principalmente quando se relacionam às exposições de trabalhos em feiras e mostras. Para entender um pouco o que isso representa, trago alguns excertos que podem indicar o quanto de virtuosismo se espera dos participantes:

Paixão: o que vejo nas competições de ciências é que a paixão leva a descobertas surpreendentes. Assim, a primeira regra para todo estudante de ciências deve ser pesquisar algo por que é apaixonado. Os professores não devem determinar temas, e os pais não devem insistir em uma experiência específica. O estudante de ciências tem que agir de acordo com sua paixão. Ele aprende melhor quando estuda algo que é importante para si mesmo (CLIPPING, 2013).

Curiosidade: o que, por que e como? Eu ouço estudantes fazendo constantemente essas três perguntas simples. Vejo estudantes questionando o *status quo*. Isso talvez ocorra porque eles são jovens, brilhantes e não têm medo de desafiar o que existe hoje (CLIPPING, 2013).

Confiança: estudantes de ciência bem-sucedidos não deixam que dúvidas se transformem em obstáculos. Eles não têm medo de que algo não dê certo. Se uma coisa não funciona, eles tentam fazer outra. Eles têm confiança em si mesmos e acreditam na sua capacidade de realização (CLIPPING, 2013).

¹⁹ Este entendimento de Virno (2003, 2008), neste caso, se diferencia do entendimento de Hannah Arendt sobre esta mesma hibridização, pois, para ela, era a *práxis* política que havia incorporado o modelo do trabalho, “assemelhando-se cada vez mais ao processo de *fabricação* (cujo ‘produto’ é, de quando em quando, a história, o Estado, o partido etc.)” (ARENDRT *apud* VIRNO, 2008, p. 119) [grifos do autor].

Persistência: de modo geral, fazer ciência inovadora não é fácil. Eu conheci muitos estudantes que desenvolveram todo o seu projeto de ciências em 30 dias, mas não conheci muitos estudantes de sucesso que finalizaram o seu projeto assim tão rápido. Ater-se ao desenvolvimento do projeto e insistir na busca de algo novo e diferente leva tempo. Se você seguiu a regra número 1 (paixão), o tempo vai passar bem rápido (CLIPPING, 2013).

Desta forma, ao pensarmos na produção contemporânea como compartilhamento do *general intellect*, temos que entender que ocorre um deslocamento determinante que faz com que a comunicação e, portanto, a linguagem, se encontrem no centro da inovação tecnológico-produtiva. Ou então “basta dizer, por ora, que a produção contemporânea torna-se ‘virtuosística’ (e, portanto, política) porque inclui em si a experiência linguística como tal” (VIRNO, 2003, p. 28).

Como visto anteriormente, enquanto no modelo fordista precedente a comunicação era justaposta em relação à produção, neste novo modo de produzir a comunicação e a produção se sobrepõem. A comunicação entra no processo de produção, e a linguagem, enquanto base do ato de comunicação, torna-se produtiva e possível de ser ensinada:

Falar para os jurados pode gerar inibições. Eu conheço muitos estudantes de ciências bem-sucedidos que se inscreveram, na própria escola, em cursos de teatro ou de oratória para ajudá-los na hora da apresentação do trabalho. Assim como os atores e atrizes precisam demonstrar presença no palco, os estudantes de ciências têm que demonstrar presença na frente dos jurados (CLIPPING, 2013).

A gente só sai do comodismo e da alienação a partir do momento em que passa a ver o mundo com outros olhos. E a ciência faz isso, faz o ser humano ser crítico e argumentador. Vejo alguns alunos que, antes de produzir projetos científicos, não sabiam nem falar direito; hoje, já conversam, já sabem expor seu trabalho para os colegas, professores, família e até para a direção da escola (CLIPPING, 2014).

Habilidades comunicativas: você pode fazer um trabalho científico admirável, mas, se não souber explicá-lo, seu esforço terá sido em vão. As habilidades da escrita e da fala são, ambas, igualmente importantes (CLIPPING, 2013).

Ou, como diria Virno (2014, p. 2), “o intelecto geral corresponde ao momento em que a banal capacidade humana de *pensar com palavras* se torna a principal força produtiva do capitalismo amadurecido” [grifos meus]. Sendo intelecto geral, “cérebro social”, este recurso compreende as faculdades genéricas da espécie e, como tal, é um recurso coletivo, um bem comum e aparente, esfera pública. E a linguagem é valorizada e identificada como a chave de compreensão deste novo modelo produtivo, o que pode ser verificado no excerto abaixo:

Além das produções, integração, projetos, pesquisas, trocas de conhecimento e incentivo à criatividade, eventos como a Mostratec Júnior servem para que eles também aprendam a expor seus conhecimentos ao grande público, formando alunos com uma maior desenvoltura, que possam praticar também suas técnicas comunicativas e perceber quão rico pode ser a participação em um evento mundial (CLIPPING, 2015).

Também poder-se-ia dizer que “a um certo grau de desenvolvimento das forças sociais produtivas, a cooperação do trabalho introjeta em si a comunicação verbal, assemelhando-se, assim, a uma execução virtuosa ou, precisamente, a um complexo de *ações políticas*” (VIRNO, 2003, p. 27) [grifos do autor]. Mas, se a produção contemporânea exige virtuosismo, o que significa esta noção utilizada por Virno (2003)? Ele, então, elucidada:

Por “virtuosismo” entendo a capacidade peculiar de um artista executante. Virtuoso é, por exemplo, o pianista que oferece uma execução memorável de Schubert; ou o bailarino experimentado, ou o orador persuasivo, ou o docente não enfadonho, ou o sacerdote de sermão sugestivo. Consideremos atentamente o que é que distingue a atividade do virtuoso, isto é, do artista executante. Em primeiro lugar, a sua é *uma atividade que encontra seu próprio cumprimento (seu próprio fim) em si mesma*, sem se objetivar em uma obra duradoura, sem se depositar em um “produto acabado”, vale dizer, em um objeto que sobreviva à execução. Em segundo lugar é *uma atividade que exige a presença de outros*, que existe somente na presença de um público (VIRNO, 2003, p. 24) [grifos do autor].

Portanto, esta atividade virtuosística possui em si mesma a sua própria realização, não produzindo, necessariamente, um objeto determinado. Atividade sem obra: “a execução de um pianista ou de um bailarino não deixa atrás de si um objeto determinado, separável da própria execução, em condições de persistir quando aquela já finalizou” (VIRNO, 2003, p. 24). E, com efeito, todos nós somos, desde sempre, virtuosos, artistas, executantes. Talvez medíocres, insignificantes, torpes, infames ou acanhados. Mas, para todos os efeitos, virtuosos. E “o

modelo básico do virtuosismo, a experiência em que se funda o conceito, é *a atividade do falante*. Não a atividade de um locutor sábio, mas a de *qualquer locutor*” (VIRNO, 2003, p. 27) [grifos do autor]. Desta forma, a linguagem não produz uma “obra”, e a enunciação pode ser considerada uma prestação virtuosa enquanto potencialidade da língua, enquanto faculdade genérica da linguagem. Então, como faculdade potencial, não pode se realizar completamente. E se a linguagem se constitui como o principal instrumento produtivo da educação para o trabalho, também podemos considerar que a educação contemporânea se constitui como uma potencialidade, como “uma inexaurível virtualidade que não conhece fim” (VIRNO, 2008, p. 59), que não pertence a ninguém, e que só existe como capacidade de trabalho, como condição de possibilidade de qualquer “partitura” produtiva, operando como um “coro polifônico improvisado” (LÉVY *apud* GORZ, 2005, p. 20).

Por outro lado, a execução virtuosística, pelo fato de não produzir uma obra ou um objeto, só tem sentido se for vista ou escutada por outros e, portanto, só ocorre na presença de outros, na “imediate e inevitável relação com a presença alheia” (VIRNO, 2003, p. 25). Atividade que exige a presença de outros:

A performance tem sentido somente quando é vista ou escutada. Intui-se que essas duas características estão correlacionadas: o virtuoso necessita da presença de um público, pelo fato de não produzir uma obra, um objeto que fique girando no mundo depois de haver cessado sua atividade. Na falta de um produto extrínseco específico, o virtuoso deve dar conta de seu testemunho (VIRNO, 2003, p. 24) [grifo do autor].

Institui, assim, graças à necessidade de estar conectada à presença alheia, um espaço comunicável e compartilhado e, de certa maneira, público e comum, uma vez que está aberta a todos. “Nos termos de Marx, a partitura dos virtuosos modernos é o *general intellect*, o intelecto geral da sociedade, o pensamento abstrato tornado coluna vertebral da produção social” (VIRNO, 2003, p. 34). Desta forma, pode-se considerar o *general intellect* como a ciência, os conhecimentos em geral, os saberes comuns dos quais atualmente a produção se apropria, e que garantem a produtividade social. O virtuosismo, por sua vez, “consiste em modular, articular, variar o *general intellect*” (VIRNO, 2003, p. 34) através da exteriorização do pensamento, que deixa de ser uma atividade não-aparente para se tornar “público”. Público e compartilhado com outros, pois dependem da presença alheia. Nesses próximos excertos é possível ver a importância que é dada à presença e olhar do outro:

É muito legal sentir a opinião dos jovens sobre o nosso projeto (CLIPPING, 2014).

Cria-se um ambiente muito amistoso, de troca de culturas. O diálogo permite aos jovens o reconhecimento entre seus pares, e esse é o maior estímulo para que eles se aprimorem (CLIPPING, 2014).

O intelecto, desta forma, ganha visibilidade e assume uma existência política: “o virtuoso trabalha (ou melhor, é trabalhador *par excellence*) não *apesar*, mas *exatamente porque* a sua atividade lembra de perto a *práxis* política” (VIRNO, 2008, p. 123) [grifos do autor]. E, enquanto *práxis* política, esta atividade exige a exposição à vista dos demais, pois é necessário um público a quem mostrar o virtuosismo, visto que “os homens que agem precisam de outras pessoas diante das quais comparecer: uns e outros, para ‘trabalhar’, precisam de espaço de estrutura pública, e em ambos os casos a sua ‘execução’ depende da presença de outrem” (ARENDDT *apud* VIRNO, 2008, p. 122):

Ao dar visibilidade aos projetos, a feira propaga oportunidades para os jovens, que são sondados por empresas interessadas nas ideias desenvolvidas e por universidades (CLIPPING, 2013).

É bonito de ver o envolvimento dos alunos naquele ambiente de puro aprendizado, o conhecimento que eles trocam com jovens de diferentes lugares e até as amizades que fazem. O cansaço, por fim é recompensado (CLIPPING, 2014).

Um dos grandes benefícios de mostras desse tipo é a oportunidade de colocar, num mesmo ambiente, alunos de escolas diferentes. É uma interação importante, pois os alunos vão à mostra defender o que conceberam e lá vislumbram jovens da mesma idade, vindos de outras escolas, que conseguiram vencer desafios às vezes maiores que os seus (CLIPPING, 2014).

Ou seja, esta publicidade “convida ao encontro, ao acontecimento, aos possíveis, e não ao reconhecimento intersubjetivo” (LAZZARATO, 2006, p. 47). Segundo as modalidades de Marcel Duchamp (*apud* LAZZARATO, 2006, p. 135), podemos considerar que a execução virtuosística “é metade o resultado da atividade do artista e metade o resultado da atividade do público (os que olham, leem, escutam)”. E, portanto, é exatamente essa dinâmica “artística” cooperativa que caracteriza o trabalho virtuosístico contemporâneo, assim como a educação técnica profissionalizante:

É uma oportunidade única de mostrar a nossa capacidade de criação. [...] É uma feira muito importante, principalmente porque muita gente vai ter acesso ao nosso projeto (CLIPPING, 2013).

Além de “artístico” e cooperativo, também podemos considerar o virtuosismo a partir do agenciamento da invenção e da imitação, e pela criação e efetuação de possíveis, principalmente a partir das reflexões de Lazzarato (2006). Para ele, a invenção é “sempre um encontro, uma hibridação e uma colaboração entre uma multiplicidade de fluxos imitativos (idéias, hábitos, comportamentos, percepções, sensações), mesmo quando acontece dentro de um cérebro individual” (LAZZARATO, 2006, p. 45). A invenção é, então, também uma cooperação e uma cocriação, uma associação entre fluxos de crenças e de desejos que, ao se combinarem, promovem “o encontro de forças que carregam em si mesmas uma nova potência, uma nova composição, fazendo emergir — e, portanto, atualizando — forças que eram apenas virtuais” (LAZZARATO, 2006, p.44). Mas, como bem lembra Lazzarato (2006), essas relações e esses encontros inventivos pressupõem vontades de apropriações unilaterais ou recíprocas, o que explica a constituição e a dinâmica da invenção:

Assim, em cada interação, em cada interpretação, em cada situação, por mais prosaica ou cotidiana que seja, [as singularidades] exprimem ações de apropriação e de sujeição de outras [singularidades]. A cada interação, quer comunicacional quer prática, somos conduzidos ou condutores. As relações sociais são então predefinidas por jogadas estratégicas que consistem em conduzir as condutas dos outros (LAZZARATO, 2006, p. 37).

Isso significa que a efetuação social da invenção ocorre a partir de um complexo de relações de posse, de compartilhamento, de cooperação, de coprodução, de atração e de oposição, ou seja, a propagação da possibilidade criada pela invenção acontece pela captura e

pela apropriação de outros virtuosos. Dito de outra forma, podemos considerar que a efetuação da invenção se dá pelo prolongamento de uma singularidade na zona de vizinhança de outra singularidade, traçando uma linha de força entre essas singularidades, religando-as, homogeneizando-as, fazendo-as cooperar por um tempo e por um objetivo sem, contudo, negar as singularidades, sem totalizá-las (LAZZARATO, 2006). Aqui também cabe ressaltar que esta apropriação, diferentemente do marxismo, “não remete apenas a proprietários e outros sujeitos implicados na relação capitalista, mas a uma subjetividade qualquer, que entra em uma relação qualquer” (LAZZARATO, 2006, p. 38). E na Mostratec também surgem apelos à invenção e à inovação:

É importante para o futuro de qualquer nação que queira trabalhar com inovação estimular os jovens a criarem gosto pela pesquisa (CLIPPING, 2013).

O mundo se abre com novas possibilidades e descobertas, e o acesso à pesquisa é essencial para o progresso (CLIPPING, 2015).

O enfrentamento e a superação dos problemas são aprendizados para além do método científico e dos conteúdos programáticos da escola. Aprende-se que a construção da ciência, ao mesmo tempo que é bela pelas descobertas que oferece, e metódica pela sua precisão, também é desafiadora, à medida que busca explorar caminhos ainda desconhecidos (CLIPPING, 2013).

Porém, como bem lembra Virno (2003, 2008), o intelecto público é o ponto de partida para desenvolvimentos contrapostos: por um lado, pode originar uma esfera pública inédita organizada em um espaço político no qual os muitos possam se ocupar dos assuntos comuns. Por outro, pode se inscrever em uma esfera Estatal, próxima dos mitos e dos ritos da soberania. “O *general intellect*, ou intelecto público, se não se faz *república*, esfera pública, comunidade política, multiplica demencialmente as formas de submissão” (VIRNO, 2003, p. 17) [grifos do autor]. Para esclarecer um pouco o que isso significa, voltemos à questão da produção contemporânea. O compartilhamento linguístico e cognitivo, como visto anteriormente, pode ser considerado como um dos fatores mais importantes do processo de trabalho pós-fordista. Desta forma, espera-se que todos os trabalhadores participem da

produção enquanto pensantes e falantes. Nenhuma relação, portanto, com a anterior “formação profissional” ou com o antigo “ofício”. “Falar/pensar são atitudes genéricas do animal humano, o contrário de qualquer especialização” (VIRNO, 2003, p. 17). Com isso, pode-se notar que o compartilhamento linguístico e cognitivo, enquanto pré-requisito técnico da produção, normalmente se opõe à divisão do trabalho, pois a contradiz, a faz desmoronar. Por outro lado, também parece evidente que essa inserção dos dotes genéricos cognitivos e linguísticos no interior dos processos produtivos “não se faz esfera pública, não se faz comunidade política, princípio constitucional” (VIRNO, 2003, p. 17). Assim, ao se unir ao trabalho, ou à educação para o trabalho, a publicidade típica do intelecto — como mero recurso produtivo e submetido aos critérios e hierarquias do regime de empresa — é inibida e distorcida. A ação, neste caso, “consiste em neutralizar e desativar a co-criação e a co-realização da multiplicidade. A potência de agenciamento, em lugar de se distribuir de forma heterogênea como na cooperação, é concentrada na empresa” (LAZZARATO, 2006, p. 122). Parece-me pertinente trazer este excerto, que vêm reiterar o que foi comentado anteriormente:

Uma das ameaças da sociedade é a ignorância científica. A Mostra é um estímulo para que alunos das escolas [...] procurem se destacar no mercado através de suas ideias inovadoras (CLIPPING, 2014).
--

Como se vê, a preocupação está relacionada ao mercado, e a inovação fica restrita a uma questão econômica bem direcionada. Pelo fato do *general intellect* ser o fundamento de uma cooperação social muito mais ampla e heterogênea do que aquela específica do trabalho, isso gera duas principais consequências: separada da sua própria expressão como força compartilhada de habilidades comunicativas e cognitivas, ocasiona “a *transferência* do Intelecto, ou melhor, sua imediata e irredutível publicidade à Administração estatal” (VIRNO, 2008, p. 128) [grifo do autor], que pode ser considerada o coração da estatalidade. Em resumo, podemos considerar que atualmente já não nos encontramos mais perante os tão conhecidos processos de racionalização do Estado, em que “Hobbes vislumbrava o princípio de legitimação do poder absoluto na transferência do direito natural de cada indivíduo à pessoa do soberano” (VIRNO, 2003, p. 38). Ao contrário, o que hoje estamos vivenciando é a chegada da estatização do intelecto, ou sua transferência à administração estatal. Creio que um pouco disso pode ser comprovado pelo excerto que segue:

Esses termos [ciência e inovação] estão na ordem do dia. Queremos que os projetos apresentados na Mostratec ajudem o Rio Grande do Sul a obter mais produtividade. (CLIPPING, 2015).

Por outro lado, a publicidade do intelecto enquanto compartilhamento linguístico e cognitivo, se por um lado dinamiza a rígida divisão do trabalho, por outro, ao ser reduzida à cooperação produtiva e suas relações hierárquicas, toma a forma de dependência pessoal, induzindo “a uma personalização viscosa da sujeição” (VIRNO, 2008, p. 129). Isso significa que o compartilhar do intelecto, quando vinculado à divisão técnica do trabalho — que, de certa forma, é reproduzida na educação técnica profissionalizante —, favorece uma submissão direta, não mais mediada por cargos ou papéis. Devido à publicidade da mente e ao poder extrínseco do intelecto, criam-se vínculos minuciosos que podem submeter a pessoa ao controle dos outros, restabelecendo a universal dependência pessoal em duplo sentido: por um lado, no trabalho “depende-se da pessoa para isso ou para aquilo, e não de regras dotadas de anônimo poder coercitivo” (VIRNO, 2008, p. 108). Por outro, “quem é submetida é a pessoa por inteiro, a simples aptidão para o pensamento e à ação, em suma a ‘existência genérica’ de cada um” (VIRNO, 2008, p. 105). E Virno (2008, p. 124) complementa afirmando que este tipo de vínculo representa o ponto máximo da submissão, pois “ninguém é tão pobre como aquele que vê sua própria relação com a ‘presença alheia’, ou seja, o próprio ter-linguagem reduzido a trabalho assalariado”.

Desta forma, podemos considerar que o virtuosismo do estudante-trabalhador vinculado à cadeia produtiva representa muito mais do que uma questão de performatividade em que a comunicação, enquanto faculdade humana de se comunicar, é tornada mercadoria, com valorização da aparência e da espetacularização. O performativo, como bem lembra Lazzarato (2014, p. 150), “codifica enunciações, enunciados e seus efeitos, [e] também institucionaliza locutores e ouvintes, com seus respectivos papéis e *status*, bem como o espaço público de seus atos”. O virtuosismo, muito além de ser uma atividade performativa, não segue roteiros e modelos preestabelecidos e representa a flexibilidade, a mobilidade e a não especialização do trabalho vivo contemporâneo. O virtuosismo, muito mais do que uma mercadoria, define, para o indivíduo, o seu valor aos seus próprios olhos. Define, no limite, a sua própria dignidade enquanto estudante-trabalhador, visto que a sua dignidade é um recurso que não pode ser separado de quem a põe em obra.

Da mesma forma, no mercado produtivo, ou na preparação para este — como é o caso da educação técnica profissionalizante —, o virtuosismo estimula, além de uma competição entre os estudantes, também uma competição do próprio estudante-trabalhador consigo mesmo, de forma a torná-lo o mais competitivo possível no mercado educacional-corporativo. Como bem assume a coordenadora da Mostratec:

A feira é uma competição. Os estudantes estão ali para mostrar o melhor que podem oferecer (CLIPPING, 2014).

Da mesma forma, nesses próximos excertos dá para ver a expectativa que se cria em torno do estudante em relação à sua capacidade de se arriscar, de correr riscos, de empreender, bem como em relação à importância que é dada à competição:

O jovem de hoje se propõe a correr mais riscos, está disposto a colocar em prática o que os adultos, com todos os seus filtros, não têm coragem (CLIPPING, 2014).

Eu estou bem ansiosa, porque fazer um projeto é um desafio bem grande e ganhar um prêmio é o reconhecimento desse esforço (CLIPPING, 2013).

Por outro lado, é esse próprio virtuosismo que faz com que qualquer atividade do estudante-trabalhador, por mais pobre e inepta que seja, crie dificuldades para que possa ser sabotada, pois engaja e solicita a potência mental e afetiva dos indivíduos. Para Aspe e Combes (1998) isso não representa somente uma questão de moralidade ou de responsabilidade para com a sua atividade, ou de compromisso para com os seus pares. É muito mais do que isso, pois “quando o que é colocado para trabalhar não é só a sua capacidade de inventar soluções para problemas, mas de forma mais global, aquilo que lhe permite criar relações humanas, qualquer sabotagem imediatamente assume a forma de um desrespeito a si e aos outros” (ASPE; COMBES, 1998, s.p.) [tradução minha]. Portanto, trata-se de um trabalho sobre si mesmo, um trabalho de subjetivação e de conversão a si mesmo que, na maioria das vezes, expõe aquele que o representa, visto que apela aos seus talentos, ao seu virtuosismo, à sua própria capacidade de produção de si e que define, aos seus próprios

olhos, o seu valor. Este trabalho sobre si, por sua vez, “exige a dedicação incondicional e pessoal de cada um aos objetivos da empresa e instrumentaliza toda a pessoa — suas faculdades de linguagem, sua capacidade de aprender, de prever, de analisar etc. — a serviço desse objetivo” (GORZ, 2004, p. 49). Este precisa se mostrar forte, capaz de evoluir:

Os alunos demonstram uma euforia, um orgulho de participar... Enfim, expande o mundo. Este é o ganho (CLIPPING, 2014).

Cada aluno já é um vencedor quando participa de uma competição, mas um campeão de verdade é aquele que supera suas inseguranças e luta até o último minuto, dando o seu máximo (CLIPPING, 2014).

Tenho certeza que todos vocês fizeram e fazem a diferença na pesquisa brasileira e do mundo (CLIPPING, 2015).

Assim, o laço virtuoso que o estudante-trabalhador estabelece com a instituição ou com o coletivo de estudo/trabalho passa a constituir um elo social, absorvendo toda a sua energia e mobilizando toda a sua pessoa. Desta forma, “traz o risco, para ele, da *perda total de si* quando, pela excelência indefinidamente crescente de seu desempenho, deixasse de merecer a confiança da firma [ou da escola], a consideração de seus colegas” (GORZ, 2004, p. 48) [grifos do autor]. O sujeito se entrega de corpo e alma, com sentimento de pertencimento, de orgulho, se considerando o membro de uma “grande família”. Nesse contexto, chama a atenção o excerto que segue:

A Mostratec foi um dos principais motivos para eu entrar na Liberato. Ela tem uma atmosfera diferente, parece um lugar único no mundo, atemporal. Foi por causa da Mostratec que conheci outros pesquisadores e sonhadores. Se eu não conhecesse a feira, talvez nem tivesse começado a desenvolver meu projeto, porque no Brasil é muito difícil um estudante de Ensino Médio receber credibilidade e a feira, todos os anos, possibilita que milhares de estudantes mostrem suas ideias, compartilhem experiências e recebam reconhecimento e até uma proposta de inserção no mercado (CLIPPING, 2014).

Ou seja, este “compromisso” com a instituição faz com o estudante-trabalhador assuma o risco e a responsabilidade pelo seu desempenho e pela sua formação, como bem lembrou Lazzarato (2011). Sendo assim, entendo que esta noção de virtuosismo é extremamente adequada para tornar-se o protótipo do trabalho contemporâneo e, de forma correlata, da educação técnica profissionalizante. Contudo, com isso também não estou afirmando que não se produzam mais produtos manufaturados, mas sim que, para uma parcela cada vez mais crescente das atividades produtivas, o cumprimento das ações é interno à ação mesma, e nem sempre consiste em dar lugar a uma “obra” ou a algum tipo de semitrabalho independente.

Nestas condições, o explorado é o estudante, um elemento-base da produção contemporânea, substância ambígua, mas não menos real da vida produtiva. O aluno é o excluído lá onde, dada a produção comum, cada sujeito é incluído no mundo do trabalho e da produção. O estudante — excluído e incluído — é o explorado por antonomásia (mesmo que não trabalhe, mas simplesmente porque participa da sociedade) (NEGRI, 2003). Portanto, não se trata absolutamente de uma contradição — parafraseando Marx (2011) —, afirmar que a educação escolar é por um lado a miséria absoluta como objeto, e por outro lado é a possibilidade geral da riqueza como sujeito e como atividade.

3.2 As artes de comando e bloqueio do excedente do *general intellect*

Anteriormente, já se viu que a execução virtuosística não dá lugar a uma obra ou a um objeto, e que enquanto representação do *general intellect*, ou intelecto em geral, só constitui “partitura” em sentido amplo, ou seja, só existe enquanto potencialidade e condição de vocação pública: “a sua única ‘partitura’ é, como tal, a condição de possibilidade de todas as partituras” (VIRNO, 2008, p. 126). Desta forma, podemos pressupor que essa partitura potencial se generaliza na sociedade como bem comum, e torna possível diversas composições e diversas experiências, gerando uma cooperação excedente do intelecto em relação àquela que é submetida ao comando do mercado produtivo. Alguns exemplos disso podem ser constatados em depoimentos de alguns professores participantes da Mostratec:

Os eventos científicos são oportunidades para o protagonismo juvenil. Nossos alunos possuem um potencial muito grande como pesquisadores, pois fazem o diferencial pela curiosidade aguçada, o desejo de inovar e o poder criador. Basta que recebam motivação e apoio para que a iniciação científica realmente aconteça [...] Porque entendemos que educação não é feita somente com o que se faz ou vive no interior de uma sala de aula, mas também com aquilo que é possível se estender ao contexto social. Temos jovens realizando pesquisa é termos a certeza de que o conhecimento adquirido na escola se estenderá também para a vida na sociedade (CLIPPING, 2015).

Neste caso, ao se desenvolver no “contexto social” — conforme citado no excerto acima —, e, portanto, *fora* da força-trabalho, a cooperação do intelecto geral como força implícita do trabalho vivo contemporâneo não pode ser comandada *internamente*, isso é, com as mesmas estratégias disciplinares utilizadas no período precedente. Para o capital, torna-se necessário, assim, um outro tipo de comando, que busque bloquear, subdividir, neutralizar e subordinar o excedente intelectual produzido pelo *general intellect*, integrando-o à lógica empresarial e a uma nova divisão do trabalho, aquela mais adequada às novas condições da produção:

A função de comando se organiza como ameaça de bloquear a informação, como interrupção dos processos cognitivos, em suma, o capital parasitário é aquele que extrai valor sobretudo da interrupção dos movimentos de conhecimento, de cooperação, de linguagem. Para viver e reproduzir-se, o capitalismo é obrigado a chantagear a sociedade e a bloquear os processos sociais de produção toda vez que apresentem excedente no que concerne a seu comando (NEGRI, 2003, p. 96).

Entendo, assim, que a Mostratec age como um agente de captura e expropriação do excedente da cooperação do trabalho vivo: “a exploração, portanto, é, em primeiro lugar, a redução da ‘atividade cooperativa’ a ‘trabalho assalariado’ e redução da ‘linguagem’ a ‘linguagem comandada’” (NEGRI, 2003, p. 258). Nestas condições, ao contrário do modelo disciplinar fordista, que “multiplicava” as forças submetidas de forma que o resultado fosse superior a soma de suas partes, no modelo da partitura virtuosística controlada e submetida aos critérios empresariais, o todo se torna menor do que a soma das partes, ou seja, elimina a abundância e o excedente da cooperação social. Dentro desta ótica, merece destaque este excerto:

Um de nossos maiores objetivos é ampliar o uso da ciência no processo pedagógico. Quanto mais jovem é a pessoa, maior a possibilidade de ela se engajar e gostar da linguagem científica e tecnológica e maior a possibilidade de, quando chegar à idade adulta, ingressar num curso universitário, ter condições de galgar um posto maior. Para nós, neste aspecto reside a importância da Mostratec: disponibilizar essa alternativa aos meninos e meninas. Queremos cada vez mais que o acesso à ciência seja um direito do cidadão (CLIPPING, 2015).

E é bem por isso que entendo que a busca pelo protagonismo dos alunos, cada vez mais cedo (basta lembrar que, a partir de 2015, iniciou-se a Mostratec Infantil, com crianças de 4 a 6 anos de idade), tem como objetivo uma captura de subjetividades cada vez mais precocemente, fazendo com que a Mostratec se torne uma máquina de captura, bloqueio e exploração:

A educação básica está desafiada e iniciando uma nova caminhada, onde a pesquisa no aprendizado precisa ser introduzida no Ensino Fundamental. Para que os indivíduos se tornem agentes construtores do seu conhecimento (CLIPPING, 2015).

Isso mostra que aquele caminho que a gente percorreu há vinte e poucos anos, traçado inicialmente para o nível médio, está sendo percorrido ensino fundamental. Então, para este ano, esperamos que a ideia “quanto mais cedo começar este caminho, melhor” seja disseminada. E já estamos indo em direção à educação infantil (CLIPPING, 2014).

A 1ª Mostra de Ciência Infantil aconteceu apenas no último dia da feira, mas foi suficiente para atrair a atenção de todos os presentes. Nela, meninos e meninas de quatro a seis anos apresentaram aproximadamente 35 projetos de pesquisa, provando que o gosto pela ciência pode ser estimulado desde a Primeira Infância (CLIPPING, 2015).

A escola técnica, destituída do seu tradicional papel de formadora de mão de obra, se torna um aparelho de captura. Assume a forma de um predador, ou de um controlador do excedente da cooperação produtiva que ocorre nas redes sob o seu comando. A função

organizativa da escola torna-se, assim, cada vez mais parasitária. E, desta forma, a reprodução da vida social precisa, cada vez menos, da escola moderna ancorada predominantemente nas técnicas disciplinares como agente principal direto da produção de subjetividades.

E uma das formas de efetuar este bloqueio do excedente cooperativo do intelecto geral é fazendo com que a sua publicidade esteja de acordo com os princípios que norteiam o neoliberalismo, ou seja, é necessário fazer com que os estudantes-trabalhadores entrem num tipo de processo de individualização e concorrência, tornando-se empresários de si mesmos. Visto que podemos considerar que um sistema de igualdade é anticoncorrencial, “o governo de mercado assente na concorrência e na empresa deve garantir que toda a gente se encontre num estado de ‘igual desigualdade’” (LAZZARATO, 2011a, p. 21). Portanto, é necessário intervir no meio para individualizar e governar as condutas de forma a constituir um espaço econômico no interior do qual se possa entrar em “livre concorrência” e competição, assim como assumir individualmente os riscos. E de que forma o governo neoliberal intervém no social? Para Lazzarato (2011a, p. 28), “fazendo do social uma função da empresa. Intervém para favorecer a multiplicidade, a diferenciação e a concorrência das empresas, e para incitar, solicitar e compelir cada indivíduo a tornar-se empresário de si mesmo, a tornar-se ‘capital humano’”, conforme já vimos anteriormente.

Como bem lembra Marazzi (2009, p. 99), se,

de fato, o recurso humano intelectual é a verdadeira origem do valor, [...] ele é nulo se não for capturado, transformado em propriedade da empresa. Isso requer a elaboração de *estruturas* intelectuais, como os sistemas de informação, os canais de conhecimento e de relações com a clientela, na base dos quais é de algum modo reproduzida a “cartografia” das interações entre os saberes [grifos do autor].

Por outro lado, outra forma de bloquear o excedente da cooperação dos estudantes é fazendo com que as pesquisas sejam patenteadas. Com isso, entende-se que as mesmas serão “protegidas”:

É bom e barato e ainda apresenta resultados nas primeiras escovações [...] Para evitar que a fórmula das meninas seja copiada, não serão divulgadas todas as substâncias utilizadas. [...] A escola busca informações para patentear a invenção (CLIPPING, 2014).

Com o projeto podemos mostrar tanto que a impressão 3D já é uma realidade no Brasil, quanto que as novas tecnologias podem ser utilizadas em todas as áreas, inclusive no meio rural, onde muitas novidades parecem inacessíveis [...] A maioria dos alunos acaba dando continuidade à pesquisa, se instalando em incubadoras que dão suporte para eles abrirem seu próprio negócio. Além disso, a escola possui uma parceria com a empresa Villagio Marcas e Patentes, que dá garantia de um ano aos alunos cadastrados, com a meta que os trabalhos apresentados na mostra não sejam plagiados (CLIPPING, 2014).

Como se vê, “prefere-se a criação artificial de escassez à criação da maior prosperidade geral possível. A primeira permite o melhor aproveitamento do capital” (GORZ, 2005, p. 11). E a própria escola se presta a isso...

E é por tudo isso que entendo que a Mostratec opera como uma maquinaria e como uma forma de governo neoliberal da potencialidade cooperativa dos estudantes-trabalhadores, que como tal, representam uma pura virtualidade, “mas que já contém todas as características da subjetividade produtiva pós-industrial” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 26). E aqui, quando se fala em máquina, não se trata de uma metáfora. Entende-se que o homem compõe peça com a máquina, “ou compõe peça com outra coisa para constituir uma máquina. A outra coisa pode ser uma ferramenta, ou mesmo um animal, ou outros homens” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 509).

Ao propiciar a execução virtuosística de uma partitura comandada e controlada na Mostratec, entendo que ocorre o desenvolvimento da individualização e da desigualdade concorrencial entre os estudantes-trabalhadores, permitindo, assim, o controle e o bloqueio do excedente criativo e cooperativo, do conhecimento, dos saberes e da linguagem. Da mesma forma, também entendo que a Mostratec pode se constituir num espaço econômico no interior do qual os estudantes-trabalhadores possam assumir e enfrentar individualmente os riscos da sua própria formação. Em relação a tudo isso, portanto, podemos dizer que a máquina Mostratec, além de ser uma operação educacional e formativa, é também uma operação de poder e comando.

Utilizando a linguagem de Deleuze e Guattari (2007), podemos afirmar que os alunos são sujeitados à máquina Mostratec como estudantes e trabalhadores, se identificando com a instituição, com os projetos, com as imagens, com as narrativas das apresentações enquanto sujeitos individuados, desenvolvendo consciências e representações de sujeitos empreendedores. Ao mesmo tempo, estes mesmos alunos são tornados servos (são submetidos) na medida em que não são mais simplesmente sujeitos que apresentam ou

assistem às apresentações dos projetos, nem mesmo são aqueles que produzem os projetos, mas se tornam peças componentes intrínsecas — “entradas” e “saídas” — que pertencem, que fazem parte da Mostratec. Nota-se, aqui, que a formação das subjetividades dos estudantes-trabalhadores se dá justamente na interface entre a sujeição social e a servidão maquínica, como bem nos ensinaram Deleuze e Guattari (2007).

3.3 O governo da/na educação técnica profissionalizante

No entendimento neoliberal, como visto anteriormente, o mercado de trabalho não é considerado — diferentemente do liberalismo — como um dado natural que se forma livremente, e sobre o qual não deverá ocorrer intervenção direta. Sendo assim, é necessário que ele seja produzido, criado, desenvolvido. E o Estado, ao criar o próprio mercado, acaba exercendo um importante papel na constituição da desigualdade e da concorrência. No caso específico da Mostratec, nota-se a questão da concorrência tanto no processo de seleção quanto nos processos de avaliação/premiação:

É como classificar-se para a Copa do Mundo. A analogia resume o processo de seleção dos 352 trabalhos de jovens cientistas que serão exibidos [...] na Mostratec. [...] A classificação é feita por um sistema de 98 feiras afiliadas no Brasil e exterior que recebeu cerca de 13 mil projetos [...]. junto com essa avaliação em rede, cerca de 40 trabalhos são selecionados a partir de inscrição direta (CLIPPING, 2013).

Para conquistar um dos prêmios [...], cada projeto é analisado por um avaliador. Com isso, estão incumbidos desta tarefa 352 especialistas. São professores das universidades parceiras e especialistas em cada área. [...] O trabalho que disputa prêmios deve ser, principalmente, inovador e ter relevância social (CLIPPING, 2013).

Como bem alerta Bauman (2008, p. 15), “assim como encorajar os capitalistas a gastarem seu dinheiro com mão de obra, torná-la atraente para esses compradores é pouco provável sem a ativa colaboração do Estado”. Mas, por outro lado, não se trata de qualquer investimento do Estado, visto que “a forma geral do mercado se torna um instrumento, uma

ferramenta de discriminação no debate com a administração” (FOUCAULT, 2008b, p. 339). Em outras palavras, o Estado se torna autolimitado por “uma espécie de tribunal econômico que pretende aferir a ação do governo em termos estritamente de economia e de mercado” (FOUCAULT, 2008b, p. 33), como bem assume um gestor em relação à Mostratec:

A Mostratec é um pouco de tudo isso: integração, inovação, saber, intercâmbio de informações. Junto, temos a abertura da Semana da Ciência e Tecnologia, que permite refletir sobre os avanços do setor e como despertar o interesse para a pesquisa [...] Não adianta produzir conhecimento para si e não dividi-lo com a sociedade. [...] Há 30 edições a Mostratec é uma forma de identificar talentos e promover soluções criativas (CLIPPING, 2015).

A estratégia do Estado, assim, tende a se relacionar diretamente às questões que envolvem a necessidade de produzir a concorrência e os concorrentes/competentes, ou seja, formar e produzir aquilo que alguns chamam de capital humano. Foucault (2008b, p. 315), então, questiona: “formar capital humano, formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê?”. E ele mesmo responde: “quer dizer, é claro, fazer o que se chama de *investimentos educacionais*” (2008b, p. 315) [grifos meus]. É importante salientar que, para Foucault (2008b), a expressão “investimentos educacionais” não está relacionada exclusivamente aos investimentos efetuados pela escola. Para ele, o investimento inicia já no berço, com as preocupações com o tempo passado com os filhos, os cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais, os problemas da proteção da saúde e da higiene pública, etc. Ao contrário disso, pretendo evidenciar a importância que a escola — principalmente a escola técnica profissionalizante — assume na produção desses “capitais humanos”, pois podemos considerar que, desde a Modernidade, a escola se transformou na principal maquinaria e no principal *locus* social de formação de sujeitos adequados às exigências das sociedades que se desenvolviam.

A função do Estado, então, deixa de estar voltada à distribuição da riqueza física e começa a se preocupar, cada vez mais, com a

disseminação do conhecimento, das *capacidades* para fazer frutificar os recursos distribuídos. Se, no regime pós-fordista, o papel do Estado tende a ser menor em termos de distribuição de renda, ele agora assume, ao contrário, uma importância estratégica por sua qualidade de distribuidor de capacidades imateriais, de conhecimento, de valorização do indivíduo (assim como da região) no interior do mercado global (MARAZZI, 2009, p. 141) [grifos do autor].

E em relação à cooperação do intelecto geral, como visto anteriormente, ela não necessita, para existir, da escola, da empresa ou do capitalismo, visto que é uma cooperação pública, que produz bens comuns: conhecimentos, linguagens, artes, serviços, informações etc. Dessa forma, esta cooperação depende, ao contrário, “do desenvolvimento e da difusão da ciência, dos dispositivos tecnológicos e das redes de comunicação, dos sistemas educacionais, de saúde, e de todos os outros serviços que dizem respeito à ‘população’” (LAZZARATO, 2006, p. 120). Sendo assim, podemos verificar que, mesmo que as práticas se alterem, as escolas continuam assumindo um papel fundamental na constituição deste novo *Homo aeconomicus*, visto que esse papel se torna estratégico para a constituição desta outra governamentalidade que pretende fazer com que os estudantes/trabalhadores se tornem capitais humanos, ou empresários de si:

A produção de si não se opera *ex nihilo*; ela se efetua sobre a base de uma cultura comum transmitida pela socialização primária e de saberes comuns. Os pais e os educadores, o sistema de ensino e de formação, participam do desenvolvimento do *general intellect* tornando acessíveis saberes e conhecimentos, porém igualmente capacidades de interpretação, de comunicação, de intercompreensão constitutivas da cultura comum (GORZ, 2005, p. 20) [grifos do autor].

Para Vercellone (2007, p. 17), a formação do capitalismo cognitivo encontra seu ponto de partida “num processo de difusão do saber engendrado pelo desenvolvimento da escolarização de massa e a alta do nível médio de formação”, mostrando uma forte articulação entre o mercado de trabalho neoliberal e a educação escolar, principalmente a educação técnica e tecnológica. Por outro lado, não se trata de construir grandes enciclopédias do saber, “mas de elaborar mapas do saber difundido de modo a permitir que as empresas retracem os ‘lugares’ em que nascem os saberes, dentro e fora da empresa” (MARAZZI, 2009, p. 98). Ou seja, é necessária a elaboração e o controle de estruturas intelectuais na base das quais seja possível reproduzir a “cartografia das interações entre os saberes” (MARAZZI, 2009, p. 99),

de forma que as empresas possam recorrer capturando capital cognitivo, quando necessário. E é bem por isso que a própria Mostratec deixa claro o que espera do evento que promove:

A Fundação Liberato reconhece o evento como um celeiro de talentos, uma boa oportunidade para academia e empresariado garimparem futuros líderes inovadores (CLIPPING, 2014).

A feira também oferece oportunidades ao aluno que não for premiado, já que muitas empresas utilizam o evento para prospectar talentos (CLIPPING, 2013).

A Mostratec, organizada pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, é considerada uma verdadeira vitrine de descobertas e pesquisas (CLIPPING, 2014).

Como se vê, a inserção da lógica empresarial no contexto educacional produz consideráveis deslocamentos no conceito de educação técnica profissionalizante, e a (re)estruturação contemporânea de algumas práticas da educação escolar opera como um determinado processo de subjetivação empreendedora, já que o desenvolvimento deste novo modelo de empreendedorismo se torna imprescindível à constituição da sociedade como uma sociedade empresa regulada por mecanismos de concorrência. Temos, então, um governo de sociedade, visto que a empresa, assim como a escola, ao hierarquizar a sociedade em termos de empresários e não empresários, estudantes e não estudantes, técnicos e não técnicos, explora a criação social dos possíveis e dos acontecimentos: “a empresa e a relação capital/trabalho impedem que se veja a dimensão social do acontecimento que caracteriza a produção da riqueza contemporânea, determinando assim formas de exploração e subordinação inéditas” (LAZZARATO, 2006, p. 125).

O problema é que a escola não consegue imaginar um processo de constituição do mundo e dos sujeitos que não esteja centrado no trabalho e nos seus dualismos, assim como na desnaturalização do acontecimento. Na realidade, tanto a empresa quanto a escola neutralizam o acontecimento, reduzindo “a criação de possíveis e sua efetuação à simples realização de um possível já determinado sob o jugo das oposições binárias” (LAZZARATO, 2006, p. 101). Oferecem mundos, porém “mundos lisos, banais, formatados, porque são mundos da maioria,

vazios de toda singularidade” (LAZZARATO, 2006, p. 101). Propõem aos alunos uma imagem de mundo e de si mesmos restrita ao modelo trabalho-emprego, bem como uma concepção de papel social ao qual devem corresponder, fazendo com que a produção de si só exista como força produtiva, como um fim em si mesma, como meio de aumentar a sua potência produtiva. No excerto a seguir me parecem ficar claras as expectativas em relação à participação na Mostratec:

Muitas vezes esses projetos se tornam pesquisas acadêmicas, mestrado, doutorado. Outros projetos se tornam embriões de futuras empresas. Muitos alunos acabam sendo prospectados para estagiar em empresas. Outros vêm a participar de feiras congêneres no exterior (CLIPPING, 2013).

Por outro lado, como bem lembra Lazzarato (2006, p. 125), “alguém tem que estar totalmente aprisionado pelos limites da categoria do trabalho para acreditar que a atividade de criação e de efetuação dos mundos possa ser reduzida a uma atividade cognitiva”. Ou seja, a sociedade contemporânea ainda tem que estar totalmente presa ao mito de que o trabalho industrial moderno é a fonte de toda a criação, para continuar acreditando que somente a educação para o trabalho seja capaz de proporcionar a emancipação humana, assim como se fez no início da Modernidade:

Prometia-nos, a utopia industrialista, que o desenvolvimento das forças produtivas e a expansão da esfera econômica liberariam a humanidade da penúria, da injustiça e do mal-estar; que lhe dariam, com o poder soberano de dominar a natureza, o poder soberano de determinar a si mesma; que fariam do trabalho a atividade demiúrgica e ao mesmo tempo autopoietica, na qual o aperfeiçoamento incomparavelmente singular de cada um seria reconhecido — direito e dever a um só tempo — como parte da emancipação de todos (GORZ, 2003, p. 20).

Voltando à questão da mudança de ênfase dessa arte de governar, como visto anteriormente, verificamos que a governamentalidade neoliberal está pautada não mais nas trocas, mas na concorrência ou na competição. Se verificarmos a etimologia da expressão competir, veremos que ela tem uma grande proximidade com a expressão competência. O dicionário Caldas Aulete, por exemplo, define os termos competência e competição como sinônimos, dando-lhes, inclusive, o sentido de “conflito”, “disputa”, “luta”. Portanto, não seria este um dos motivos pelos quais a expressão competência tem sido cada vez mais utilizada nos

discursos sociais e científicos, bem como nos discursos escolares? Basta verificar a disseminação que tem ocorrido, ultimamente, de “inovações” curriculares que enaltecem a pedagogia das competências e a cultura do empreendedorismo, para verificar que a educação tem se pautado, justamente, por tentativas de objetivar essas competências, saberes e inteligências. De fato, notamos que, contemporaneamente, o uso da noção de competência (quem tem competência é que pode competir no mercado...) tem se difundido tanto pelas esferas da educação quanto pelas esferas do trabalho, mostrando a importância de questionarmos a sua utilização. Como bem nos lembra Gadelha Costa (2009, p. 183), essa questão das competências não “tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos”? Da mesma maneira, a potência da cooperação virtuosística “tem menos a ver com a natureza cognitiva da atividade dos ‘colaboradores’ do que com a capacidade de abrir o espaço-tempo da invenção” (LAZZARATO, 2006, p. 125). Pode-se concluir, então, que os sujeitos trabalhadores contemporâneos não devem ser considerados como objetos de conhecimento, mas sim como objetos de experimentação:

A natureza da atividade dos pequenos cérebros no interior do grande cérebro social não é apenas definida pela imaterialidade, pelo intelecto, pelo cognitivo, mas pela capacidade de começar alguma coisa nova, ou seja, pela capacidade de construir os problemas e de colocar à prova as respostas às perguntas suscitadas (LAZZARATO, 2006, p. 123-4).

E, dessa forma, podemos considerar que a execução virtuosística e a invenção não são, necessariamente, especializadas ou intelectuais, e que a escola pode, até mesmo, bloquear e capturar a dinâmica da cooperação. Lazzarato (2006, p. 124) chega a afirmar que:

Nada mais distante da livre cooperação entre os cérebros do que a instituição universitária, com suas hierarquias, seus mecanismos de reprodução, suas barreiras contra as bifurcações, os desvios e as invenções [...] e arrisca mesmo legitimar uma nova organização de saber hierárquico e seletivo, mais bem adaptada aos imperativos do ‘capitalismo cognitivo’.

Por tudo o que já vimos até aqui, podemos considerar que “a hipótese do capitalismo cognitivo só ganha sentido no interior dessa dupla especificidade: a do conhecimento e a do

sujeito que o produz” (CORSANI, 2003, p. 21), e a mercantilização de um saber vivo — que no liberalismo não ocorria, pois não entrava no cálculo econômico — só pode ocorrer objetivando-o a partir dos atos que o demonstram, o que implica, necessariamente, “uma parte de produção de si e de doação de si” (GORZ, 2005, p. 33). Em suma, espero já ter deixado claro que a educação exerce um importante papel no desenvolvimento dos sujeitos trabalhadores, mas também entendo que ela não consegue subjetivar todos os indivíduos da mesma forma, e a sociedade e os seus dispositivos podem, apenas,

produzir e reproduzir o quadro no qual, socializando-se, os sujeitos se produzirão eles mesmos pelo uso que farão da linguagem, do gestual, dos esquemas de interpretação e de comportamento da cultura de sua sociedade. Nenhuma instituição pode, no lugar dos indivíduos, realizar o trabalho de aprendizagem, de apropriação, de subjetivação. O sujeito nunca é socialmente dado, ele é — para retomar uma expressão que Maurice Merleau-Ponty empregava a propósito da consciência — dado a si mesmo como um ser que tem de se fazer, ele mesmo, o que ele é. Nada pode dispensá-lo dessa tarefa, nem obrigá-lo a realizá-la (GORZ, 2005, p. 20).

E é bem por isso que “uma teoria do capitalismo cognitivo não pode ser construída unicamente a partir da natureza específica do ‘conhecimento’, como faz a economia política: ela necessita de uma teoria do sujeito criador e desta ferramenta específica de produção que é o cérebro” (CORSANI, 2003, p. 23). Como vem sendo desenvolvido no decorrer dessa pesquisa, também acredito que temos que começar a pensar a escola, e principalmente a escola técnica profissionalizante, não só como uma maquinaria responsável pela formação de mão de obra empregável e adaptável às necessidades do mercado, mas como uma instituição que se torna, cada vez mais, ajustada à lógica do mercado neoliberal. Nessa lógica, submete todas as atividades educativas nas quais a produção de si era originalmente considerada como gasto gratuito de energia — como atividade pedagógica —, em mercadoria, e torna a vida dos estudantes *capital*, inteiramente sob a influência do cálculo econômico e do valor mercantil. Desta forma, faz com que toda a produção de si seja rebaixada a trabalho econômico. E, assim, faz com que as relações educativas, as relações consigo mesmo e as relações com os outros sejam concebidas, exclusivamente, de modo financeiro, como bem nos ensinou Foucault (2008b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão metodológica, espero ter deixado claro que, no registro da crise da Modernidade e levando em consideração as importantes mudanças que vêm reestruturando a nossa sociedade contemporânea — e, por conseguinte, fomentando acaloradas discussões acerca da reestruturação educacional — entendo que a escola técnica profissionalizante permanece atrelada ao mercado produtivo. E, com isso, não estou afirmando que a escola esteja apenas ajustando as suas estratégias às necessidades da produção e do mercado. Muito mais do que isso, estou afirmando que a escola está totalmente inserida na lógica do neoliberalismo, desenvolvendo as subjetividades dos estudantes-trabalhadores de forma que eles se tornem mais adaptáveis, empregáveis e vendáveis no mercado de trabalho. A educação, assim, também se torna *capital*, ficando cada vez mais produtiva.

Dentro daquilo que alguns vêm chamando de crise da educação, me parece que a “resposta” que a escola técnica profissionalizante encontra para essa questão é a constituição de um “mercado de vidas” a partir de mostras, feiras e exposições da educação técnica e tecnológica, em que cada estudante adquire a existência que lhe convém, desde que alinhada aos imperativos do capitalismo neoliberal. Para isso, inclusive, a escola chega a se apropriar de estratégias cada vez mais promíscuas. Basta ver o processo de inserção e modulação de crianças cada vez mais novas — de até quatro anos de idade — nesta lógica de mercado. A escola e o professor, desta forma, deixam às empresas e ao mercado produtivo a função de prescrever a forma com a qual os sujeitos devem se conduzir. Estas, por sua vez, prescrevem “um cuidado de si e um trabalhar sobre si, ao mesmo tempo físicos e psíquicos, um ‘bem-viver’ e uma estética da existência que parecem desenhar as novas fronteiras da sujeição capitalista e da valorização econômica, que assinalam um empobrecimento sem precedentes da subjetividade” (LAZZARATO, 2014, p. 195). Desta forma, o sujeito se torna simples suporte de papéis sociais, de um saber-ser em total consonância com as expectativas inscritas no funcionamento da produção e do mercado de trabalho neoliberais. E, assim, vê capitalizadas em relações sociais as competências comunicativas e relacionais, transformando

em emprego e em mercadoria aquilo que há de mais especificamente humano. Como diria Gorz (2004, p. 82), “nada pode ser mais empobrecedor para uma cultura que ver os elos afetivos mais espontâneos entre as pessoas — a simpatia, a empatia, a compaixão, o cuidado, a comunicação etc. — objetivados em estágios de formação e diplomas”.

Da mesma forma, como bem lembra Lazzarato (2014, p. 195), “não são mais as escolas filosóficas, como na Grécia antiga, nem o Cristianismo, nem o projeto revolucionário dos séculos XIX e XX que propõem modos de existência, modelos de subjetivação, mas as empresas, a mídia, a indústria cultural” etc. Neste sentido, a escola contemporânea parece estar cada vez mais imbricada com o neoliberalismo, visto que procura profissionalizar competências relacionais e comunicativas para o desenvolvimento da empregabilidade dos sujeitos que toma para si. E é bem por isso que entendo que “a frente de batalha estará ali onde a informação, a linguagem, o modo de vida, o gosto, a moda são produzidos e modelados pelas forças do capital, do comércio, do estado, da mídia” (GORZ, 2004, p. 53). Justamente ali no campo em que a subjetividade é produzida, fabricada, moldada, estruturada. E como bem alertou Foucault (1995, p. 236), “atualmente, a luta contra as formas de sujeição — contra a submissão da subjetividade — está se tornando cada vez mais importante, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido”. Então, muito provavelmente os protagonistas desta luta serão aqueles e aquelas que, ao invés de pedirem à sociedade os papéis aos quais possam se ajustar, experimentam aquilo que a transformação da subjetividade implica e assumem eles próprios a produção das suas subjetividades, a capacidade de se fazerem sujeitos, criando agenciamentos e outras formas de estar junto. Para isso, é imprescindível que esses sujeitos se conheçam e se compreendam como tais.

Por outro lado, e seguindo o próprio entendimento de Foucault (2007), eu também gostaria de deixar claro que esta pesquisa não teve a pretensão de se apresentar como um “desocultador” da verdade, pretendendo dizer o que “verdadeiramente” são ou foram as feiras, mostras e exposições da educação técnica e tecnológica. Procurei, isso sim, problematizá-las, buscando identificar as perspectivas que possibilitaram que elas se tornassem o que são, assim como também tentar identificar a forma como operam. Portanto, não se trata simplesmente de imaginar um mercado de trabalho distorcido, indesejado, capaz de ser desocultado para que se torne livre das artimanhas do poder, gerando “iluminação” e a conseqüente salvação humana, mas sim de entender que o trabalho contemporâneo assumiu outras perspectivas que merecem ser estudadas, questionadas e problematizadas. Como diria Foucault (1995, p. 232), “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”.

Nesse processo, também procurei fazer filtragens e escolhas a partir das aproximações e distanciamentos que se deram na fecundidade das ideias dos autores que convidei para o interior de minha escrita. Assumindo que, para pensar, precisei de algumas relações e de outras vozes que falassem comigo e que falassem por mim, inevitavelmente passei por um processo de desconstrução: identifiquei-me com alguns autores — pensando com eles — e, por vezes, me distanciei de outros — pensando a partir deles —. Isso demonstrou, em alguns momentos, certa fidelidade e alinhamento, e, em outros, uma certa infidelidade que se deu a partir da verificação das contradições, das retóricas, das repetições... Portanto, não nego que realizei uma utilização interessada dos autores, fazendo filtragens, escolhas estratégicas, aproximações, distanciamentos. Busquei, em suma, exhibir a fecundidade das ideias a serem estudadas.

Por outro lado, ainda que não tenha ficado explícito, esta Tese também se apresentou como um espaço íntimo de liberdade, de possibilidade textual de dizer quem eu sou e o que penso. Acredito que, mostrando a inquietação de minhas dúvidas e de minhas dificuldades, ficou clara a relação entre aquilo que eu quis mostrar, aquilo que eu quis fazer, e aquilo que pretendo ser. O texto produzido foi, para mim, sempre desconhecido; mas, não posso negar que, internamente, ele foi sempre desejado...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ASPE, Bernard; COMBES, Muriel. *Revenu garanti et biopolitique*. Alice, n. 1, set. 1998.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai./ago. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- COCCO, Giuseppe. Introdução. In: LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COCCO, Giuseppe. *Trabalho e cidadania: produção e direitos na crise do capitalismo global*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe. *Capitalismo Cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-32, 2003.
- CRUZ, Jairo Antonio da. *Programas trainees corporativos e a captura dos novos sacerdotes*. Canoas: ULBRA, 2010. Dissertação de Mestrado.
- CRUZ, Jairo Antonio da; SARAIVA, Karla. Programas trainees corporativos e o governo das almas. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 145, p. 30-47, jan./abr. 2012.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, V. 5, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul Michel. *Foucault: uma trajetória filosófica*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de Si. *Verve*. São Paulo: PUC, nº 6, p. 321-360, out. 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010c.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010d.
- GADELHA COSTA, Sylvio de Souza. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- GORZ, André. *Metamorfoses do trabalho*. São Paulo: Annablume, 2003.
- GORZ, André. *Misérias do presente, riqueza do possível*. São Paulo: Annablume, 2004.
- GORZ, André. *Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GUATTARI, Félix. *La crise de production de subjectivité*. Seminário de 3 de abril de 1984. Disponível em: <http://www.revues-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/840403.pdf> Acesso em 10 de mai. 2016.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 2001.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HARDT, Michal; NEGRI, Antonio. *O trabalho de Dioniso: para a crítica ao estado pós-moderno*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2004.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. São Paulo: Record, 2006.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

- KUENZER, Acacia. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio. *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.
- LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Paulo: EdUFSCar, 2011a.
- LAZZARATO, Maurizio. *Signos, Máquinas, Subjetividades*. São Paulo: Edições Sesc, 2014.
- LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. *O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese de Doutorado.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARAZZI, Cristian. *O lugar das meias: a virada linguística da economia e seus efeitos sobre a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOURA, Dante Henrique. *Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração*. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.
- MOULIER-BOUTANG, Yann. A bioprodução. *Revista IHU On-line*. São Leopoldo, Ed. 216, p. 5-13, 23 abri. 2007. Entrevista concedida.
- NEGRI, Antonio. *5 lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003
- NEGRI, Antonio, *Jó, a força do escravo*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- NOGUERA, Carlos E; VEIGA-NETO, Alfredo. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. et alii. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.67-87.
- SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. *Cadernos IHU idéias*. São Leopoldo, ano 8, n. 32, 2010.
- SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. *Pro-posições*. Campinas: Unicamp, v. 25, n. 2 (74), p. 139-156, mai./ago. 2014.
- TRABALHO. In: *Dicionário Etimológico*. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho>> Acesso em 12 de nov. 2016.
- TRAVERSINI, Clarice; VEIGA-NETO, Alfredo. Por que Governamentalidade e Educação? *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n.2, p. 13-19, mai./ago. 2009.

- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007a
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Porto Alegre: XVI ENDIPE, 2008.
- VERCELLONE, Carlo. Capitalismo cognitivo. *Revista IHU On-line*. São Leopoldo, Ed. 216, p. 16-21, 23 abri. 2007. Entrevista concedida.
- VIRNO, Paolo. *Gramática da Multidão: para uma análise das formas de vida contemporâneas*. Tradução de Leonardo Retamoso Palma. Brasil, 2003.
- VIRNO, Paolo. O cérebro social como interação direta entre sujeitos de carne e osso. *Revista IHU On-line*. São Leopoldo, Ed. 161, p. 3-9, 24 out. 2005. Entrevista concedida.
- VIRNO, Paolo. *Virtuosismo e revolução: a idéia de “mundo” entre a experiência sensível e a esfera pública*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- VIRNO, Paolo. *Os soviets da multidão: coletividade e trabalho coletivo*. Disponível em:< <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-antiores/36408-os-sovietes-da-multidao-coletividade-e-trabalho-coletivo>> Acesso em 12 de mai. 2014.

MATERIAIS CONSULTADOS:

- MOSTRATEC. Disponível em< <http://www.liberato.com.br/pesquisa/mostratec>> Acesso em 10 de dez. 2015.
- CLIPPING. Assessoria de Comunicação Social: comissão de comunicação e marketing. Novo Hamburgo: Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, 2013.
- CLIPPING. Assessoria de Comunicação Social: comissão de comunicação e marketing. Novo Hamburgo: Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, 2014.
- CLIPPING. Assessoria de Comunicação Social: comissão de comunicação e marketing. Novo Hamburgo: Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, 2015.