

POR QUE OS PROJETOS DE TRABALHO COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INTERESSAM ÀS POLÍTICAS DE CUNHO NEOLIBERAL?
WHY THE PROJECT METHODS AS PEDAGOGICAL STRATEGIES CONCERN TO NEOLIBERAL POLICIES?

Maria Isabel Edelweiss Bujes¹

Jaqueline de Menezes Rosa²

Resumo: O artigo problematiza a relação entre racionalidade neoliberal e a metodologia pedagógica dos Projetos de Trabalho. A discussão, de inspiração foucaultiana, problematiza os vínculos entre escolarização de crianças e jovens e problemas do governo das populações. Indica como, ao produzir capital humano, dotado de aptidões para certos tipos de trabalho, de consumo e de competição, a escola reforça sua posição de produtora de sujeitos para novo modelo de capitalismo.

Palavras-chave: Projetos de trabalho. Racionalidade neoliberal. Capital humano. Competição. Governo.

Abstract: The paper discusses the relationship between neoliberal rationality and a pedagogical strategy, the project method. The foucauldian inspired discussion problematizes the ties between children and young people process of schooling and the population government. It indicates how, producing human capital, with abilities to consumerism, to competition and to certain kind of labour, school reinforces its position to produce human subjects to a new kind of capitalism.

Keywords: Project method. Neoliberal rationality. Human capital. Competition. Government.

Introdução

A proliferação das discussões em torno de problemas hoje atribuídos à educação, em especial a responsabilidade dos sistemas formais de ensino de não prepararem de modo satisfatório as crianças e jovens para ocuparem competentemente, no futuro, as posições sociais e os postos de trabalho de que o país precisa, — suscitando uma grita geral sobre o que é visto como inoperância do sistema educativo — constituiu um dos detonadores para as análises de que nos ocupamos neste trabalho.

¹ Doutora em Educação, professora aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e pesquisadora da infância. Atua nos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos da Educação Infantil (GEIN) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós), ambos da UFRGS.

² Mestre em Educação e professora do curso de Pedagogia da ULBRA/Canoas. Coordenadora de Processos Avaliativos, da Pro-Reitoria Acadêmica e do subprojeto do Pibid/Ulbra Pedagogia.

A onda avassaladora e a proposta de que as escolas de todos os níveis trabalhem com os chamados *Projetos de Trabalho* ocupa centralmente as nossas discussões. Sua importância adviria de serem representativos de uma escolha racional e de um compromisso em constituir uma sociedade de aprendizagem, de “[...] um modo de viver pelo uso da razão, como um processo contínuo de resolução de problemas, no qual o indivíduo est[aria] ligado ao bem coletivo da sociedade” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 74).

Desafiadas a compreender como certas formas de intervenção pedagógica tornam-se expressão de interesses que correspondem a objetivos colocados ao nível da administração das populações, nos propomos, neste trabalho a: a) problematizar como se estabelecem historicamente vínculos que colocam a escolarização de crianças e jovens como problema de governo das populações; b) analisar como determinadas propostas metodológicas/tecnologias educativas envolvem pensar e encontrar modos de agir e de intervir sobre atitudes, disposições e comportamentos dos alunos de forma a ajustar suas condutas a objetivos sociais amplos, proclamados como de interesse coletivo; c) discutir como a invenção de certas práticas pedagógicas ganha relevo ao articular-se a preocupações sociais correntes e por corresponder a uma dinâmica global que lhes dá sentido.

Para dar conta desses propósitos, valemo-nos de algumas ferramentas teórico-metodológicas oferecidas pela notável caixa de ferramentas de Michel Foucault e, orientadas por uma perspectiva pós-estruturalista, dialogaremos com teorizações de autores que vêm atualizando as análises por ele empreendidas. Nas discussões sobre temas do presente, referentes ao campo educativo, em geral, e ao da escolarização, em particular, recorreremos a Sylvio Gadelha da Costa, Alfredo Veiga-Neto, Thomas Popkewitz, Jorge do Ó e muitos outros. As ferramentas conceituais às quais nos referimos são as noções de governo e governamentalidade e, adicionalmente, de disciplinamento e biopoder/biopolítica.

Iniciamos com breve discussão acerca desses conceitos centrais do arsenal foucaultiano, destacando, de uma maneira panorâmica, como possibilitam entender transformações (e continuidades) nos propósitos que regem a escola a partir da Modernidade, até os dias de hoje. A pretensão é por em evidência o paulatino compromisso da instituição com a gestão da vida social, tornando mais explícitos os compromissos entre escolarização e relações de poder.

As ferramentas teóricas sintetizadas por dois conceitos-chave: governo e governamentalidade

Michel Foucault na composição de sua analítica do poder nos oferece dois conceitos cruciais para estudos que buscam compreender como os fenômenos educativos se encarregam de algumas funções estratégicas na contemporaneidade: governo e governamentalidade. A análise de uma impressionante coleção de textos fez o autor perceber que entre os séculos XVI e XVIII se produziu uma literatura cuja intenção era compor uma teoria que se ocupava das ‘artes de governar’. Textos, sob a forma de conselhos ao príncipe, evidenciavam, que “o governo de todos os homens passa[va] a ter o seu domínio de aplicação específico no próprio Estado”, segundo Ó (2009, p. 99). A preocupação com as artes de governar pôs em evidência que por essa época ocorreu uma inflexão nos modos de conceber o poder, em contraposição ao esgotamento das formas de exercício do poder feudal, no momento em que os Estados territoriais modernos buscavam sua afirmação. Governar passou, assim, a cons-tituir tanto uma problemática a ser enfrentada, quanto uma prática a ser levada a efeito.

A emergência de uma “razão do Estado” representou a expressão de uma consciência racional, de uma nova mentalidade política pela qual se passou a perceber as condutas individuais implicadas com o exercício da soberania (Ó, 2009), não havendo, pois, uma oposição entre as formas de governar o Estado e os modos pelos quais os indivíduos governam a si mesmos. Estaria aí um primeiro e mais abrangente significado para o termo governamentalidade, aquele que o identifica como arte do governo: “[...] uma abordagem no sentido de pensar o Estado e as diferentes mentalidades de governo” (FYMIAR, 2009, p.38).

Governar se faria, assim, pela articulação entre tecnologias de poder ou dominação e tecnologias de constituição dos sujeitos (tecnologias do eu). Entendido como condução das condutas, o governo teria um sentido profundamente moral, sendo uma técnica que se ocupava do “governo das almas” ou “poder pastoral”, entendendo-se que o poder pastoral corresponderia à “arte pela qual ensinamos as pessoas a governar os outros ou ensinamos os outros a se deixarem governar por alguns” (FOUCAULT, 2004, p. 154). “Governar [constituiria], assim, um exercício permanente que entrecruza[ria] os comportamentos de todos e de cada um de modo homólogo”, como nos ensina Ó (2009, p. 100). Em suma, como propõe Fymiar (2009), a governamentalidade se constituiria no esforço para tornar os sujeitos governáveis através da proposição de técnicas de controle, normalização e moldagem das condutas individuais.

Na concepção foucaultiana, o exercício do poder não se limitaria, então, às práticas estatais, mas ocorreria associado a uma miríade de instituições e domínios. Essa *arte de governar*, assim vista, implicaria tanto em regradar o modo como cada um se pode governar – regendo a sua própria conduta – quanto em preceituar como governar as almas ou as crianças – temas de uma doutrina pastoral ou da problemática da pedagogia (PETERS, 2009). As responsabilidades por governar, nessa perspectiva, não se restringiriam às famílias, às comunidades, às igrejas, mas se disseminariam por instituições que tinham por objetivo normalizar os indivíduos, entre elas, as escolas. Governar, no entendimento do filósofo francês, assumiu nessa conjuntura uma conotação mais complexa e difusa, extrapolando as relações de poder para além das esferas política e administrativa, passando a ser associado a domínios inusitados.

Com esse deslocamento, o governo, como expressão de “condução das condutas” – próprias ou alheias – como um modo de agir mais ou menos refletido, mostrou-se em seu sentido positivo/constitutivo – já que ao não se exercer apenas como controle, imposição, cerceamento – o governo passa a ser visto como instrumento eficaz de melhoria da segurança e do bem estar social.

A governamentalidade implicaria, assim, em que o poder, para ser exercido racionalmente e tornar os sujeitos passíveis de serem governados, precisaria se valer de uma série de mecanismos/estratégias e no seu âmbito inventaram-se o que Foucault chamou de tecnologias de poder, os meios de que se valem as autoridades (de todas as ordens) para instrumentalizar e normalizar as condutas.

Lembremos que Foucault (1993) concebe a governamentalidade como um conjunto formado por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas. Composta por arranjos técnicos (notações, computações, avaliações, etc.), por uma conjugação de forças (legais, arquiteturas, financeiras, etc.) e pela utilização de instrumentos (levantamentos, pesquisas, sistemas de treinamento, etc.) ela tem tornado possível, a diferentes autoridades – das mais diversas proveniências –, levar a efeito programas de administração social que têm por finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, grupais, institucionais.

Quando Fygiar (2009) aponta um segundo sentido para o termo governamentalidade, ela o associa a novas formas de pensar o exercício do poder com o paulatino processo de *governamentalização* do Estado, correspondendo a mudanças que ocorreram na forma de pensar as finalidades do Estado, o exercício do poder, a vida econômica e, em especial, a população quando esta passou a ser vista como um campo de intervenção. A ampla

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; ROSA, Jaqueline de Menezes. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? *Notandum*, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 165-181.

escolarização das crianças pode ser situada no âmbito destes deslocamentos que alteram as formas como as relações de poder atingem os indivíduos. No movimento de organização dos Estados liberais na passagem dos séc. XVIII para o XIX, estendendo-se por parte do séc. XX, segundo Rose (1999), evidencia-se a criação de uma nova matriz de racionalidade que orientou a invenção de uma série de tecnologias, envolvendo cálculos e estratégias, para intervir em novos campos que se ofereciam ao exercício do poder: a economia, a saúde e os hábitos da população, a civilidades das massas, a educação.

A escolarização como projeto de governo das populações infantis

A escola moderna ‘nasceu’ para poucos, associada a um quadro de mudanças em que se reorganizavam as relações do Estado com os seus súditos, tais como: a expansão territorial, o mercantilismo, a crescente migração para os centros urbanos, o aumento populacional, etc. que ocorreram a partir do séc. XVI (na Europa) e impulsionaram transformações nos modos de viver, nos hábitos, nos comportamentos. A educação para as elites se fez com o propósito de conferir-lhes um modo de vida civilizado o que atribuiu também aos seus componentes marcas para distingui-los dos demais – os bárbaros, selvagens, incivilizados. Os tratados de civilidade e os escritos sobre a educação das crianças proliferaram – Erasmo, Montaigne, Locke, Fénelon e tantos outros –, indicando a importância dada aos modelos de autocorção, ao controle das emoções, ao decoro corporal, com a instilação de sentidos de vergonha e pudor nas crianças e jovens. Essa literatura indica que, através dos discursos, se pode dar a ver um determinado regime de inteligibilidade em curso, em relação a determinado fenômeno, no caso, a educação das crianças e jovens. Como nos lembra Ó (2003, p. 9) para conduzir os outros, para governar é preciso, na perspectiva que aqui se discute, “agir de acordo com uma certa descrição”.

Esse foi também o momento em que se produziu uma pedagogia, mas não, ainda, uma escolarização (VEIGA, 2002). Por essa época, emergiram algumas ideias pedagógicas que se tornariam mais tarde familiares na organização e no funcionamento do cotidiano escolar: classe, currículo, seriação, exame, ensino coletivo. Tudo isso indica a emergência de um determinado regime de enunciação, no campo da educação, que em nome de um conhecimento racional permitiu às autoridades de todos os tipos mostrar a necessidade de governo das novas gerações (Ó, 2003). No entanto, ainda que se encontrasse em curso um lento processo de apropriação/captura das crianças pelo aparato governamental, aqui

entendido no seu sentido lato, foi só com a entrada em cena de duas tecnologias de poder desenvolvidas nos séc. XVII e XVIII – as disciplinas e os dispositivos de segurança associados ao biopoder – que se tornou possível a instituição dos grandes sistemas de educação pública, hoje disseminados pelo mundo afora.

Na genealogia foucaultiana do poder, veremos que instituições modernas de importância capital – a escola, a fábrica, o exército, o hospital – só se organizaram disciplinarmente ao longo do XVIII, com o que o autor denomina de Modernidade (para distinguir de uma Idade Moderna da periodização histórica clássica). Aos poucos, muitos dos preceitos produzidos pelos pensadores pedagógicos dos dois séculos anteriores tomaram corpo numa escola que pretendia “a fabricação de um novo tipo de sujeito, [...] o sujeito pensado, idealizado e projetado pelos idealizadores da Modernidade – iluministas, enciclopedistas, democratas, revolucionários, idealistas, antiaristocratas, antimonárquicos, antiabsolutistas, seculares [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 105).

As técnicas de governamento passaram, então, a codificar as relações sociais para torná-las sujeitas a intervenção. Onde se encontrava a necessidade de regulação e regulamentação, onde caberia agir sobre a conduta dos indivíduos? Assim, a escola, como projeto social, se organizou comprometida com o processo ordenador da Modernidade. De um espaço mais ou menos informe, onde se reuniam mestres e seus alunos, passou-se à paulatina organização do espaço escolar, dos tempos e das rotinas, dos currículos..., dando-se tal organização apoiada por uma literatura pedagógica e pelo estabelecimento de códigos estritos de regulação da ‘comunidade e da vida escolar’.

Novas formas de conceber tempo e espaço possibilitaram a organização da escola na sua feição disciplinar de forma a segmentar idades, séries, progressão curricular, com seus sentidos de sequência, gradualidade e complexidade crescente. Igualmente, tais configurações favoreceram a organização do espaço escolar marcado pelo enclausuramento, pelos limites bem delineados, pela distribuição e quadriculamento dos corpos (nas filas, nas carteiras, nas notas dos boletins escolares, na distribuição das disciplinas, na seriação), mas, igualmente, pelo monopólio em relação à distribuição do saber. Nas escolas, as divisões sociais e territoriais obedeciam a distribuições e hierarquias bem marcadas. As formas de organização do espaço seriam a chave de uma sociedade ordeira. Cabia às instituições, com bem arquitetados controles sobre o espaço e a distribuição do tempo, a inculcação de sentidos de ordem, previsibilidade e docilidade nas crianças e jovens, em sua condição de alunos.

A educação das gerações jovens pode ser vista, assim, como um conjunto de práticas orientadas para objetivos comuns e regulada por uma reflexão contínua sobre os resultados obtidos (Ó, 2009). Isso esteve articulado a um discurso homogeneizador sobre a infância, marcado por uma vontade de universalidade – regras universais: ritmos, progressão, interesses, aprendizagem ocorreriam do mesmo modo em todas as culturas, com todos os sujeitos. Cruzaram-se, assim, os discursos das nascentes disciplinas científicas, que descreviam os sujeitos, com aqueles que prescreviam as maneiras adequadas para exercer o controle crescente dos corpos no espaço da escola (e se bem sucedido, fora dela), produzindo-se, assim, uma intensa normalização. As instituições educacionais combinaram, então, de forma exemplar, modos de cuidado pastoral com formas de inscrição no jogo da cidadania, utilizando-se de – e pondo em operação – micro tecnologias de constituição das subjetividades.

A preocupação com as populações e com o destino das sociedades às quais elas se vinculam, de certa forma, impulsionou a instituição dos sistemas escolares públicos (obrigatórios, laicos, com regulamentação definida pelo Estado, ...) num movimento que se iniciou no final do século XVIII, na Europa, associado à constituição dos Estados nacionais, espalhando-se paulatinamente pelos demais países do mundo. A educação pública elementar foi concebida como instrumento para treinamento das populações, em todos os seus segmentos, para realizar intervenção cujo objetivo era o de produzir as capacidades necessárias para que os indivíduos pudessem participar de formas mais sofisticadas de vida.

Isso foi possibilitado, segundo Foucault, porque se desenvolveram em dois planos paralelos, mas não simultâneos historicamente, preocupações com o indivíduo como um corpo-máquina e a regulamentação dos processos relativos à vida das populações. Respectivamente, a idéia de que era preciso disciplinar os corpos, visando multiplicidades disciplinadas – num plano anátomo- político – e, mais adiante, de que se fazia necessário investir na regulação da vida das populações – num plano biopolítico, compatibilizando nesses dois níveis paralelos, a gestão da vida social.

A escolarização passou a integrar o que Foucault denominou de biopolítica da população. Falar de biopolítica supõe conceber o gerenciamento planejado da vida das populações, movimento possível porque os fenômenos associados à vida tornaram-se objetos privilegiados de conhecimento. Para a normalização da conduta da população, como foco de interesse governamental, passaram-se a estudar não apenas fenômenos de conjunto como a natalidade, a mortalidade, as condições sanitárias, os fluxos populacionais e seus efeitos na

disseminação de doenças, mas também uma série de práticas de interesse da gestão populacional, entre elas, a escolarização. Para a institucionalização de controles sobre a população infantil, compôs-se uma singular aliança entre o Estado, a medicina, o aparato judicial. Com a colaboração dos saberes produzidos pelas Ciências Humanas e das técnicas disciplinares, as crianças foram colocadas num regime de máxima visibilidade, posicionadas num *continuum*, segundo uma ordem pré-estabelecida que possibilitava identificar seu grau de maior ou menor ajustamento à norma (em diversos campos da conduta e com relação ao complexo de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para integrar-se ao mundo adulto). Ao mesmo tempo, aquelas que escapavam à escola ficavam marcadas pelo signo da desordem, da marginalidade, da deficiência, como potenciais causadoras de inúmeras mazelas sociais. Pode-se perceber, assim que a educação – como expressão de uma razão de Estado – produziu-se pela naturalização de um amplo arco de alianças que teve por finalidade a preparação dos indivíduos para o adequado gerenciamento da vida, do trabalho, da família, da saúde, configurando-se como uma complexa máquina de administração social.

A escola: do liberalismo ao neoliberalismo

Se implantação da escolarização pública caracterizou-se inicialmente por uma feição disciplinar, a crise da escola já podia ser antevista nas críticas que esta passou a receber, centradas no autoritarismo de seus métodos, de seus rituais, na massificação do seu ensino. A produção de um “novo sujeito” foi reclamada já ao final do séc. XIX, na suposição de que ele pudesse ser produzido por um movimento de renovação pedagógica, centrado nos pressupostos rousseauianos. As novas técnicas pedagógicas, expressão de uma pedagogia que buscava afirmar-se como ciência, centravam-se em algumas premissas que conhecemos à sobeja: a necessidade de romper com o espaço disciplinar, de promover a experiência, de atender interesses e necessidades das crianças, de nortear-se pela globalização, de favorecer a autonomia, de orientar-se para a diferença que constitui cada criança. Isso tudo tornou evidente a necessidade de construir uma escola *sob medida* (da criança), como postulou Claparède (Ó, 2009).

Está presente nessas críticas a ideia central que orienta uma nova racionalidade governamental: a da liberdade. Nas análises foucaultianas sobre o liberalismo clássico, a liberdade passa a ser vista como condição para a existência do poder. Liberdade e poder não excluem um ao outro. Trata-se de um jogo em que o exercício de um certo tipo de liberdade

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; ROSA, Jaqueline de Menezes. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? **Notandum**, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 165-181.

faz-se necessário para levar não só o indivíduo como a sociedade a atingir a prosperidade. Como nos lembra Fymiar (2009, p. 41): “o Estado liberal governa através da liberdade e em nome da liberdade, embora o exercício dessa liberdade seja submissa ao que é considerado normal dentro da sociedade”.

Segundo o projeto educativo de Rousseau, a liberdade é o elemento que desloca a criança para o centro da atividade educativa, sendo suas escolhas e interesses tomados como centrais. O Movimento da Escola Nova aspirou a esses ideais e os reforçou. John Dewey cujas teorizações dão sustentação ao enfoque dos Projetos, colocava a ênfase no aspecto inovador dado à capacidade de pensar.

As suas teorizações articuladas à racionalidade governamental liberal tratavam o indivíduo como sujeito de uma natureza em desenvolvimento que seria favorecida pela contínua reorganização e reconstrução da experiência, para a qual a liberdade era condição essencial (TEIXEIRA, 1965). As crianças, portanto, ao manifestarem interesse e curiosidade, seriam alvos da educação, processo no qual essa natureza poderia se manifestar. Desde cedo, a vivência num ambiente de liberdade propiciaria o desenvolvimento de propósitos comuns a favor da coletividade. A educação, como analisa Popkewitz (2004), iria, assim, administrando o crescimento, o desenvolvimento e a evolução social, segundo o pensamento progressivista.

Nessa perspectiva, a experiência ao identificar-se com a natureza é vista não apenas como transitória e passageira, mas como real, alterando o significado e concepções do meio que nos cerca. Assim, a educação é definida como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1965, p.17). A educação, diferentemente das concepções tradicionais, não seria um fim, mas um processo. Para Dewey, ela estaria diretamente atrelada à vida, distanciando-se de formas passivas de se passar por ela.

Há o reconhecimento de certa naturalidade da experiência, que, orientada através de práticas educativas, potencia o alcance do autogoverno. Isso fica explícito na formulação de Dewey:

Desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um meio educativo que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como os mais úteis. [...] O problema de direção é, pois, o problema de seleção dos estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver. (DEWEY, 1965, p. 53).

É a experiência, exercida num clima de “liberdade regulada”, que oferece ao indivíduo um campo de possibilidades, abrindo passo a comportamentos diversificados e múltiplas reações, facultando que ele faça as escolhas adequadas e se perceba como autônomo. A educação como técnica de governo associada à racionalidade liberal, segundo Marín-Díaz (2009, p.162), constituiria uma técnica que se apoiaria nas tendências naturais das crianças, “[...] para pô-las em jogo em relação com outros elementos do mundo ‘real’, a fim de anular o risco que implica que sua vontade tome um sentido contrário ao da sociedade”.

Na mentalidade liberal de governo, administra-se tornando inteligíveis e praticáveis as condições para produzir e governar um corpo político, constituído de cidadãos livres. A educação de massas se institui, assim, como dispositivo de constituição do sujeito moral, do agente reflexivo que forma este corpo político, tornando-se, ela mesma, um laboratório de práticas de regulação moral.

Problematizar as condições sob as quais se exerce a liberdade faz-se, então, necessário se queremos compreender como a escolarização, com suas tecnologias – como expressão de um governo racional – constitui um conjunto de práticas orientadas por uma matriz de inteligibilidade, o liberalismo, seja em sua expressão clássica, seja sob a forma de neoliberalismo.

O liberalismo fundou-se na idéia de liberdade do mercado vista como algo natural, espontâneo (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). No entanto, o liberalismo dos séculos XIX e XX foi acusado de governar em demasia (FOUCAULT, 2008). A suspeita de que o governo fosse demasiado, deu origem a um questionamento perpétuo sobre a obtenção dos efeitos desejados do governo ou do que impediria a sua eficácia, levando a que um diagnóstico contínuo dos fracassos fosse produzido, associado à demanda para que se governasse melhor. Pressões deste tipo fizeram com que o liberalismo passasse por um processo de resignificação que desembocou no neoliberalismo, por volta dos anos 1980.

Os Projetos de Trabalho e a racionalidade neoliberal

A opção pelo tema dos Projetos adveio de sua ampla utilização como referência para orientar a formação docente, a partir de uma análise de livros largamente utilizados em cursos de Pedagogia¹. Nas obras examinadas, ressaltam dois focos preferenciais, os Projetos e a globalização, apresentados como representativos de “uma concepção da escolaridade em que

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; ROSA, Jaqueline de Menezes. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? *Notandum*, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 165-181.

se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-89). A adoção dos Projetos constituiria o “caminho” para a transgressão e a mudança na educação, ao levar o “[...] indivíduo [a] pensar por si mesmo”, possibilitando a construção de uma relação educativa para fazer da escola “[...] uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento [fosse] a divisa, e a educação de melhores cidadãos, o horizonte ao qual se dirigir” (HERNÁNDEZ, 1998, s./p.).

Instigadas pelo tom de tais afirmações e pelas promessas que poderiam advir de uma possível adesão a tais orientações, nos propusemos a analisar os Projetos como representativos das condições em que ocorrem hoje as experiências educativas, buscando entender sua articulação com as funções estratégicas que a educação tem vindo a assumir no presente (COSTA, 2009).

Interessa mostrar como uma racionalidade orientadora de práticas de governo – uma determinada governamentalidade –, proveniente do campo econômico, se dissemina por outros campos da vida social e passa a instituir e normatizar processos e políticas de constituição de sujeitos. Isso se fará para mostrar como determinados discursos estão implicados na produção e regulação de modos de ser e de viver na contemporaneidade. Parte-se da premissa de que o que está inscrito na literatura pedagógica não são apenas informações, mas “[...] corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 1994, p.174), estando, portanto, envolvida na constituição dos sujeitos da educação: crianças e professores/as.

Os discursos em pauta: os enlaces entre os Projetos de Trabalho e um ‘novo’ capitalismo

Os Projetos de Trabalho são apresentados como a tentativa que melhor responderia às exigências de reorganização da informação no âmbito da escola, para atender às demandas da realidade social, econômica e cultural contemporânea. Sua função, segundo Hernández e Ventura (1998, p.61) seria a de: “[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses”. O que está em jogo no destaque dado a eles é uma crítica às formas correntes de tratar a informação, na pretensão de superar a disposição disciplinar e uma visão de estabilidade do conhecimento. O que se propõe é outra relação com o conhecimento, fazendo-o conectar-se aos ‘problemas do mundo’. A possibilidade de organização do conteúdo escolar a partir de grandes temas é vista como

dando outros contornos à exploração do saber, como também “ensina[ndo] aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 52).

A defesa enfática ao desenvolvimento de competências associada aos Projetos, por seu turno, permite destacar que a função da escola passa a ser vista como atrelada à produção de “capital humano”. Como nos lembra Costa (2009, p. 177), ao discutir as formulações dos economistas da Escola de Chicago sobre as relações entre o indivíduo e o capital, “as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas pelo menos virtualmente, e relativamente independente de classe social a que ele pertence, o seu capital”. A idéia de que o indivíduo produz e acumula capital humano, analisada por Foucault nos cursos de 78-79 no Collège de France (FOUCAULT, 2008) faz com que a educação se torne um fator estratégico crucial, elemento que interessa à governamentalidade contemporânea. Como argumenta Costa,

[...] a estreita interface [da] Teoria do Capital Humano com a educação está na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. (COSTA, 2009, p. 177).

Nesse ponto, cabe dar ênfase a um conjunto de capacidades, referidas por Hernández (1998) que seriam favorecidas nos alunos, associadas à adoção da metodologia de Projetos. A cultura do empreendedorismo dissemina-se associada “[...] a virtualmente tudo o que seria *decisivo e bom* não só para o sucesso dos indivíduos [...], mas também para o progresso e o bem-estar de toda a sociedade” (HERNÁNDEZ, p. 181). E se, por um lado, o culto do empreendedorismo parece ser visto como panacéia para dar conta de inúmeros problemas, a adoção dos Projetos parece não ficar atrás, se levarmos em conta as proposições de Santomé (1998) ao se referir às intenções das propostas curriculares de educação global, cujos objetivos incluem, entre outros:

1. Aprender a obter informação e desenvolver competências para perceber o ambiente particular como parte da sociedade global (mundial).
2. Desenvolver competências para a tomada de decisões como uma mentalidade solidária com todos os países e culturas; para isso é preciso:
 - a) perceber e identificar as conseqüências translocais, transnacionais;
 - b) levar em consideração os interesses das futuras gerações.
3. Conscientizar-se das enormes diferenças entre os países ricos e pobres e de suas conseqüências, e adquirir compromissos para remediá-las.

4. Aceitar e respeitar a diversidade cultural, sem transformá-la em marginalização. (SANTOMÈ, 1998, p. 94).

Esses ‘apelos’ à solidariedade, à responsabilidade pelo futuro do mundo, à concertação mundial, à atenção às diferenças e à tomada de consciência da necessidade de remediá-las parecem, no entanto, entrar em descompasso com o extremado individualismo de nossos tempos, com aquilo que Costa (2009, p. 182) aponta como: “[...] relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais frios”. Nossa hipótese é de que sejam formuladas exatamente nessa tentativa de “[...] criação de novos mundos”. Nas análises em que caracterizam a passagem do liberalismo ao neoliberalismo em suas relações com a educação e discutem como as relações de trabalho se deslocam da fábrica para a empresa, da produção para o consumo e a competição, do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo, Saraiva e Veiga-Neto (2009) discutem como se dá a (re)significação da liberdade como algo natural e espontâneo – no liberalismo – para um objeto de consumo – no neoliberalismo – e nos oferecem argumentos para as discussões que empreendemos a seguir. Nesse deslocamento, passa-se a entender que no “sistema neoliberal a liberdade deve[ria] ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Assim, a governamentalidade neoliberal em suas intervenções busca maximizar a competição para produzir liberdade e garantir que todos sejam incluídos no jogo do mercado (idem).

Nesse intuito de compreender como os Projetos estão associados a um novo espírito do capitalismo, ao engendramento de uma nova governamentalidade, cabe chamar atenção, ainda que esquematicamente, para alguns deslocamentos operados pelas mudanças de ênfase que ocorrem do liberalismo ao neoliberalismo. Num mundo em que a competição torna-se central, consumir torna-se sinônimo de “pertencer a um mundo” (LAZZARATO, 2006) e as empresas configuram-se como os nichos centrais na fabricação desses novos mundos, ao inventarem constantemente novos produtos e serviços. Para isso se requer uma potencialização da capacidade criativa dos indivíduos que ali trabalham, não mais um corpo bem treinado, controlado, imediatamente acessível, localizável, como na fábrica, mas um indivíduo que, situado em qualquer lugar do mundo, produz trabalho imaterial. Nessa dinâmica, a comunicação torna-se imprescindível para a cooperação entre cérebros e o trabalho imaterial multiplica exponencialmente as capacidades, pela estrutura em redes em que é produzido. No chamado capitalismo cognitivo, que substitui o capitalismo industrial, “[...] a invenção torna-se um processo continuado, a exceção torna-se regra” (SARAIVA;

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; ROSA, Jaqueline de Menezes. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? *Notandum*, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 165-181.

VEIGA-NETO, 2009, p. 192). O importante é a geração de ideias pela onipresente exigência da invenção que rompe com uma noção e uma experiência de tempo contínuo e linear, para marcá-lo pelas rupturas, pela descontinuidade que o ritmo das inovações impõe. Essa nova forma de viver o tempo e o espaço promovida pelo neoliberalismo, é característica de uma sociedade do acontecimento, do instantâneo onde o longo prazo não tem mais sentido. A ideia de um futuro imprevisível pode explicar a dificuldade atual de adiar a satisfação dos desejos, de estabelecer sólidos projetos de longo prazo. Esta é a sociedade em que nunca se termina nada, como vaticinou Deleuze.

Entre passagens selecionadas nos livros por nós estudados escolhemos quatro para ao aproximá-las – material e discursivamente – das ideias que vimos explorando acima, com a intenção de, ao finalizar este trabalho, destacar as íntimas aproximações entre as metodologias de Projetos e a governamentalidade neoliberal:

[...] a transitoriedade do conhecimento atual, [...] leva-nos à necessidade de incentivar nas salas de aula formas úteis de avaliar a informação [...], de gerar e construir nova informação, de criar novas formas de pensar e agir no mundo em que vivemos. (SANTOMÉ, 1998, p. 241).

[...] os defensores de uma filosofia curricular que ressalte processos [tais como: tomar decisões, analisar variáveis, comparar e contrastar, sintetizar, avaliar, etc.] exigem também, para sua legitimação (sic), que ela se baseie no lema de ‘aprender a aprender’. (SANTOMÉ, 1998, p. 116).

A autodireção dos alunos só é possível quando interiorizaram e aceitaram, de algum modo, os padrões de comportamento exigidos por cada tipo de tarefa (SACRISTÀN, 2000, p. 257).

Os Projetos de Trabalho [dão] importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-89).

Considerados, na literatura pedagógica sob exame, como a metodologia que melhor responderia aos requerimentos das sociedades do presente – por corresponder a formas mais eficientes de organizar o conhecimento, por constituir desafios para as crianças e jovens mobilizando os seus interesses e respondendo às suas necessidades, por favorecer a autonomia e a distribuição equitativa de responsabilidades pelos resultados das tarefas comuns a um grupo, por imprimir o sentido de que a busca por conhecimento e competência devem ser contínuos e se estenderem por toda a vida, por produzir no alunado características subjetivas como responsabilidade, flexibilidade, autonomia, adaptação constante a novos requerimentos

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; ROSA, Jaqueline de Menezes. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? **Notandum**, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 165-181.

da vida, da produção – eles, os Projetos, extrapolam essa condição de se constituírem como meras estratégias metodológicas. Ao fazerem parte da maquinaria pedagógica, concorrem para ajustar a escola ao funcionamento do mundo, numa articulação produtiva que vem se estendendo ao longo da Modernidade. Ao produzir capital humano, dotado de aptidões para os novos tipos de trabalho, de consumo e de competição, o aparato da educação institucionalizada tem reforçada sua posição de grande empreendimento na produção de novos sujeitos.

Referências

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, maio/ago., 2009, p.171-186.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, maio/ago., 2009, p.35-56.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993, p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; ROSA, Jaqueline de Menezes. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? **Notandum**, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 165-181.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. (2009). Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

Ó, Jorge Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, maio/ago., 2009, p.97-118.

PETERS, Michael. Introduction. In: _____. **Governmentality studies in education**. Boston: Sense Publishers, 2009, p.xxvii-xlvi

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma Educacional e Construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p.95-142.

POPKEWITZ, Thomas S. A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 107-125.

POPKEWITZ, Thomas S. OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, maio/ago., 2009, p.73-96.

ROSE, Nikolas. **Powers of freedom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SARAIVA, Karla ; VEIGA-NETO, Alfredo (2009). Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, maio/ago., 2009, p.187-201.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000;

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; ROSA, Jaqueline de Menezes. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? **Notandum**, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 165-181.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey: estudo introdutório por Anísio Teixeira. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965, p.13-41.

VEIGA, Cynthia G. A escolarização como Projetos de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.21, p. 90-103, set/out/nov/dez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

Nota

¹ Em levantamento feito nas bibliografias das disciplinas de didática e similares de 3 cursos de Pedagogia de uma região metropolitana brasileira, destacaram-se como os mais utilizados os seguintes livros: 1) HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998; 2) HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998; 3) SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000; e 4) SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 15/06/2014

Aprovado em 10/10/2014