

# Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada\*

*Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society*

STEPHEN BALL\*\*



**RESUMO** – O aprendiz ao longo da vida é um dos temas de maior destaque e sobre determinação no âmbito das políticas educacionais atuais e de algumas versões correntes da teoria social. A aprendizagem ao longo da vida está sujeita a um fluxo constante de exaustivas declarações políticas e os textos sobre esse tema estão saturados de ficções políticas.<sup>1</sup> Essas declarações e textos esboçam os contornos e algumas dimensões do que pode ser uma nova totalidade social, da qual a aprendizagem ao longo da vida é um componente significativo. Este artigo explora alguns dos elementos principais desta nova totalidade social e está organizado em torno de uma trajetória de aprendizagem ao longo da vida. Ele concentra-se particularmente em três “momentos” ou cenários de aprendizagem e subjetividade: o aprendiz pré-escolar e a “maternagem total”; o aprendiz da educação pós-obrigatória e a sociedade de trabalho; e o aprendiz adulto e a “autoajuda”. São identificadas quatro temáticas discursivas que perpassam de modo destacado esses três momentos: empresa, responsabilidade, educabilidade e mercadorias.

**Palavras-chave** – aprendizagem ao longo da vida; governamentalidade; maternagem; autoajuda

**ABSTRACT** – The lifelong learner is a much over-burdened and over-determined social subject within current education policy and within some current versions of social theory. Lifelong learning indeed is subject to a constant stream of over blown policy statements and lifelong texts are saturated with policy fictions. These statements and texts sketch the outlines and some dimensions of what may be a new social totality, of which lifelong learning is a significant component. This paper explores some of the major elements of this new social totality and is organized around a trajectory of lifelong learning and focuses in particular on three “moments” or scenarios of learning and subjectivity: the pre-school learner and “total mothering”; the post-compulsory learner and workfare society; and the adult learner and “self-help”. Across these moments four inter-weaving discursive themes are identified: enterprise, responsibility, trainability and commodity.

**Keywords** – lifelong learning; governmentality; mothering; self-help

A indústria da política da aprendizagem ao longo da vida (ALV) é moldada e conduzida em diversos níveis e a partir de diferentes locais por uma retórica notavelmente estável e incessantemente repetida. Para começar, tomemos o exemplo inglês (DFEE, 1998) de um documento chamado *A Idade da Aprendizagem*.

Aprendizagem é a chave da prosperidade [...] o investimento em capital humano será a base do sucesso na economia global baseada em conhecimento do século 21 (p. 7).

Para continuar sendo competitivos, nós devemos instrumentalizar a nós mesmos para lidarmos com a enorme transformação social e econômica que estamos enfrentando, para darmos sentido à rápida transformação do mundo e para incentivarmos a imaginação e a inovação (p. 10).

Como outro exemplo, para o Ministério da Educação Sueco, a educação de adultos deve:

[...] prover oportunidades para a educação continuada e para o desenvolvimento pessoal, tanto como cidadão,

\*Originalmente publicado em Michael A. Peters; A. C. Besley; Mark Olssen. (Eds.). **Governmentality Studies in Education**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2009.

\*\*Doutor em Estudos Sociológicos pela Universidade de Sussex (Brighton, UK) e Professor na Universidade de Londres (Londres, UK). *E-mail*: <s.ball@ioe.ac.uk>. *Artigo recebido em dezembro 2012 e aprovado em março 2013*.

quanto como trabalhador. Ela deve contemplar conhecimento, criatividade, aptidão para aprender coisas novas e para lidar com mudanças (Ministério da Educação Sueco, 1998, p. 8 apud FEJES, 2006).

E, naturalmente, um exemplo da União Europeia:

A aprendizagem ao longo da vida é uma estratégia política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social, do emprego e da realização individual (COMISSÃO EUROPEIA, 2002).

A UNESCO declara, em termos mais diretos e imperativos:

O ritmo intenso das transformações tecnológicas convenceu tanto as comunidades de negócios, quanto as nações, da necessidade de flexibilidade na qualidade da força de trabalho. Portanto, não se pode mais esperar que os sistemas educacionais eduquem a força de trabalho para empregos industriais estáveis; em vez disso, eles devem educar os indivíduos para que sejam inovadores, capazes de desenvolverem-se, de adaptarem-se a um mundo de rápidas transformações e de assimilarem a mudança (UNESCO, 1997, p. 71).

Nesses hábeis textos, a ALV é relacionada com as ficções difusas da “economia do conhecimento” que saúdam um novo tipo de trabalhador inovador, criativo e empreendedor. Como as economias reais sempre são “muito mais complexas e confusas” (EDWARDS; NICOLL, 2001, p. 111) e heterogêneas do que esses textos projetam, é necessário encarar todos esses pronunciamentos mais como ficções parciais do que como verdades; ainda que eles não estejam fora do verdadeiro, as economias reais, das nações reais, e a realidade do trabalho para a maioria têm apenas uma vaga semelhança com aquilo que é descrito aqui (veja KEEP, 1997). No cerne desse fervilhante discurso sobre o aprendiz ao longo da vida está o indivíduo empreendedor.

Um indivíduo empreendedor tem uma disposição positiva, flexível e adaptável acerca da mudança, vendo isso como normal e como uma oportunidade mais do que como um problema. Para ver a mudança desse modo, um sujeito empreendedor tem uma segurança que se apoia na autoconfiança (OECD, 1989, p. 2).

Esses textos esboçam uma “maquinaria política” de mecanismos, procedimentos e táticas que são estabelecidos e utilizados em programas de ALV. O “trabalho de políticos ou do Governo é parcialmente executado pela materialidade [desses] textos” (FURLOUGH, 2000, p. 158). Urgência, inevitabilidade e mudança radical são partes dessa trama. Qualquer falta de clareza e de coerência nesses enunciados e no modo como os elementos aí se

inscrevem é irrelevante e é superado pela reiteração no interior e entre diferentes esferas discursivas. Esses textos funcionam “fornecendo uma nova linguagem e um conjunto de técnicas para pensar sobre os objetos, os objetivos, os mecanismos e os limites do Governo” (DU GAY, 2004, p. 40).

O que é produzido nesses documentos e o que é tema das políticas que deles provêm não é mais que um novo tipo de pessoa e uma nova “ética de personalidade”; no contexto da aprendizagem ao longo da vida, “o eu deve ser completamente reconstruído como um indivíduo empreendedor” (MCWILLIAM, 2002, p. 292). O que esses textos articulam é a produção de um tipo de trabalhador, cidadão e aprendiz com novas disposições e qualidades que Kuhn e Sultana (2006) chamam de *cidadão aprendiz europeu*. Com efeito, o que está sendo construído é uma nova ontologia de aprendizagem e de política e uma “tecnologia de si” muito elaborada, por meio das quais conformamos nossos corpos e subjetividades de acordo com as necessidades de aprendizagem, “desenvolvendo não apenas uma ‘noção’ de como ser, mas também uma ‘sensibilidade’: os sentimentos e moral necessários” (COLLEY; JAMES et al., 2003, p. 471). O aprendiz ao longo da vida está inserido em um novo ambiente moral (HAYDON, 2004), no qual valores, relações sociais e autoestima estão estreitamente ligados ao imperativo de uma vida empreendedora e “a empresa é posicionada como um princípio de ‘vida boa’” (EDWARDS, 2002, p. 357). Entretanto, “a ‘economia política’ da empresa parece não conhecer limites nem em termos de onde ela pode ser aplicada” (DU GAY, 2004, p. 40), nem a quem. Nessas políticas, nós somos, como coloca Falks (1999), “aprendizes sentenciados por toda vida”. Ou seja, estamos nos movendo inexoravelmente na direção da “sociedade de aprendizagem”, uma sociedade na qual “todo adulto possui um plano de aprendizagem pessoal, redigido e monitorado por um mentor escolhido; toda organização busca tornar-se uma organização de aprendizagem” (KEEP, 1997, p. 457); o que Tuschling e Engemann (2006) chamam de “regime de aprendizagem”, com o seu concomitante “regime de documentação de si mesmo”. Por meio de bases de dados, portfólios, autoavaliações, críticas e exames das aprendizagens, os aprendizes ao longo da vida são “sujeitos que necessitam ser vistos” (FOUCAULT, 1979, p. 187).

Nos termos de Bernstein (2001), esses são os contornos de uma “sociedade totalmente pedagogizada” e da “pedagogização da vida”, na qual aprender é uma atividade sem fim, “sendo o Estado mobilizado para assegurar que não haja espaço ou tempo que não seja pedagogizado” (BERNSTEIN, 2001, p. 377). Um sistema social no qual os indivíduos disponibilizam a si mesmos para reeducação e retreinamento – “a habilidade

de aproveitar as contínuas reformas pedagógicas” (BERNSTEIN, 2001, p. 365), que se apoia, por sua vez, no esquecimento de hábitos prévios e no compromisso permanente com o “desaprender” (BAUMAN, 2004). ALV “é principalmente um projeto de recuperação econômica, social e epistemológica, dedicado mais a delimitar do que a expandir as subjetividades dos aprendizes” (FALK, 1999, p. 7). O que é necessário neste contexto é uma falta de profundidade pessoal, um eu não cumulativo, que possa livrar-se do peso da experiência, tendo em vista que a experiência é um obstáculo para a mudança. Ou melhor, flexibilidade, inovação, criatividade, evolução e adaptabilidade são mobilizadas pelas alegorias políticas da ALV por meio da “confusão instável” (BAUMAN, 2004) da aprendizagem e estão se tornando as novas tecnologias para gerir populações inteiras em condições econômicas e sociais de instabilidade e incerteza (BERNSTEIN, 2001) e, por conseguinte, para gerir “o ordenamento das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 1979, p. 218). Isso é um tipo de darwinismo econômico (EDWARDS; NICOLL, 2001): adaptar-se e evoluir ou tornar-se irrelevante.

Assim, como muitos comentadores já destacaram, a aquisição, o desenvolvimento e a “atualização” das habilidades e competências torna-se responsabilidade do indivíduo trabalhador, com base em “uma autonomia virtuosa, disciplinada e responsável” (DEAN, 1999, p. 155). Ao mesmo tempo, instituições e governos são cada vez menos responsáveis por seus trabalhadores e cidadãos nesses e em outros aspectos.

Desde o final dos anos 1970, os líderes nacionais buscam quebrar o ciclo corrosivo de alta da inflação e estagnação por meio da reformulação da economia dos EUA segundo a imagem de seu antecessor imediato – desregulamentando indústrias, encolhendo programas sociais e promovendo um livre mercado ideal, no qual cada um deve forjar seu próprio caminho, livre para ascender ou cair pelo mérito ou pela sorte. Como um todo, seus esforços para transformar a economia foram bem-sucedidos.

Porém, a reforma da economia acarretou com um custo geral e pouco comentado: um mensurável incremento nos riscos que os norte-americanos devem suportar, na medida em que eles necessitam sustentar suas famílias, pagar suas casas, economizar para a aposentadoria e encontrar recursos para uma vida boa.

Muitas das proteções das quais as famílias antes dependiam para ampará-las dos sobressaltos da economia – empregos estáveis, cobertura de saúde com ampla disponibilidade, pensões garantidas, curtos períodos de desemprego, benefícios para desemprego de longo prazo, programas de treinamento profissionais com bons financiamentos – foram reduzidas ou desapareceram (LOS ANGELES TIMES).

Em outras palavras, “hoje, o sujeito educável é produzido a partir de uma nova racionalidade de governo, em que ele é constituído por meio de suas escolhas e ações” (FEJES, 2006, p. 676). Esse sujeito “deve interpretar sua realidade e destino como questão de responsabilidade individual, ele deve encontrar sentido para sua existência modelando sua vida por meio de atos de escolha” (ROSE, 1998, p. 151); esses “indivíduos responsabilizados são instados a aplicar certas técnicas gerenciais, econômicas e atuariais a si mesmos, como sujeitos de um novo regime de bem-estar privatizado” (PETERS, 2001, p. 60). ALV é uma microtecnologia de poder que funciona com essa finalidade, mobilizando sujeitos no sentido de promover autoconfiança e iniciativa, habilitando-os a desenvolver capacidades e a constantemente refazerem a si mesmos, na forma de uma contínua “otimização” (DEAN, 1999, p. 20), que funciona sobre, por meio de e com indivíduos enquanto sujeitos ativos, e através da qual “o eu empreendedor fará de sua vida uma empresa” (ROSE, 1998, p. 154). Como uma categoria de pessoa e como uma personalidade ética, du Gay argumenta que o empreendedor agora “deve ser visto como que assumindo uma prioridade ontológica” (DU GAY, 1996, p. 181). A empresa, tal como está difundida pela fábrica social, torna-se “um princípio generalizado” (GORDON, 1991, p. 42) do funcionamento da governamentalidade. E a narrativa da empresa insinua-se por todos os lugares e no coração da aprendizagem e da infância:

Para fomentar os empreendedores de amanhã, em 2006, todas as escolas do país irão oferecer educação empreendedora, e todas as faculdades e universidades devem associar-se com campeões de negócios (PARTIDO TRABALHISTA INGLÊS, 2005, p. 23).

Como mostra McWilliam (s.d.), esses discursos apoiam-se em dois pontos. Primeiro, que “o mercado é a melhor maneira para conseguir arranjos organizacionais eficazes”, que ele tem um “status paradigmático” (DU GAY, 1991, p. 45). Segundo, que “a ética da criação de riqueza” é uma medida final do sucesso e do valor (os novos heróis da economia e da política educacionais são os “campeões de negócios”, os empreendedores autossuficientes). Esta é uma “forma de capitalismo altamente individualista” (HEELAS; MORRIS, 1999, p. 3), baseada em uma “busca desenfreada de relevância tal como define o Mercado” (FALK, 1999, p. 1).

Deixe-me, agora, colocar este novo empreendedor aprendiz ao longo da vida dentro de um contexto econômico e social ou, pelo menos, nos contextos discursivos da economia e do social que os textos políticos e algumas teorias sociais evocam.

## O ECONÔMICO

A necessidade e a inevitabilidade da ALV são impulsionadas discursivamente pelas repetitivas colocações acerca das demandas urgentes da globalização. Como Tony Blair declarou em uma entrevista para a *Newsweek*: “reclamações contra a globalização são tão sem sentido quanto tentar reverter a maré. A competição asiática não pode ser excluída, ela pode apenas ser vencida. E agora, por causa de todas medidas relativas à economia moderna, a Europa está em atraso”. Esta é a lógica necessária da economia política do Novo Trabalhismo (WATSON; HAY, 2003), e é a isso que a União Europeia, a OECD e a UNESCO, articuladas por meio de certo tipo de “textos persuasivos” (EDWARDS; NICOLL, 2001, p. 111), referiam-se anteriormente. Isso significa a subordinação da “política social às demandas de flexibilidade do mercado de trabalho e/ou à empregabilidade e a percepção dos imperativos da competitividade estrutural ou sistêmica” (JESSOP, 1998, p. 298), por meio da qual e em nome da qual “o indivíduo e ‘sua’ sociedade tornam-se ainda mais entrelaçados” (TUSCHLING; ENGEMANN, 2006, p. 452).

Lógico que como “educadores” nós mesmos estamos imbricados e conclamados por esses textos. O aprendiz e as organizações de aprendizagem (como as universidades) devem ser reconstituídos para responder às exigências relativas à globalização (EDWARDS; NICOLL, 2001) e à necessidade de tomar parte na economia da competição. Todos os atores individuais e institucionais, bem como suas disposições e respostas, são conectados nesses textos com o destino da nação dentro da economia global. Esses são os limites para o sentido que atribuímos ao aprendizado na contemporânea “política da verdade geral” (FOUCAULT, 1980, p. 131) e para o modo como o concebemos. Devemos desistir do passado e oferecer a nós mesmos para sermos reformados, refeitos como sujeitos da globalização e como sujeitos globais, movendo-nos para e por meio de uma “educação superior sem limites” (MIDDLEHURST, 2006).

Existe uma narrativa facilmente identificável nos textos que eu citei, uma “insistente singularidade” (DU GAY, 2000, p. 78) que vincula as minúcias diárias das práticas educacionais muito fortemente com a economia global. Existe um diálogo que posiciona o “antigo” setor público em contraposição com o “moderno” setor público e com a “nova” economia e como uma ameaça para a competitividade; ele é considerado um anacronismo, uma irrelevância.

Nós estamos dando passos modestos, mas importantes, para avançar? Nós estamos fazendo um grande esforço para impulsionar a transformação? Deixe-me dizer.

Em educação [...] nós estamos abrindo o sistema para novas e diferentes formas de educação [...]. Não existe nada de errado com os antigos princípios, mas se os métodos antigos funcionaram, eles funcionaram até agora (BLAIR, 2002 – Conferência do Partido Trabalhista).

## O SOCIAL

O aprendiz ao longo da vida também faz sentido quando o novo eu aprendente, adaptável e flexível é realocado em um mundo social pós-tradicional, fraturado pelas restrições de classe e de comunidade, para tornar-se um projeto a ser realizado por si mesmo. E isso é muito atrativo. O novo eu aprendente/empreendedor é um conjunto de possibilidades e oportunidades não realizadas; no lugar da tradição, há mérito. Sucesso ou fracasso é uma questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar.

Assim, empreendedorismo e justiça estão “naturalmente” juntos. Empreendedorismo e justiça. Este é nosso objetivo (BLAIR, 1999 – Conferência sobre Economia baseada no conhecimento).

Giddens refere-se às políticas da “sociedade de aprendizagem” como uma “redistribuição de possibilidades” ao invés de recursos, mas ele também reconhece que “nessa ordem social, os privilegiados são instados a serem capazes de conferir vantagens a seus filhos – destruindo, então, a meritocracia” (GIDDENS, 1998, p. 102). Políticas pós-bem-estar não estão mais preocupadas com a distribuição de riquezas, mas com sua criação.

Tudo isso é, evidentemente, mais do que apenas um fenômeno do ALV e é representado e refletido – e, para Giddens, é uma “política intelectual” estabelecida – como uma parte da metafísica daquilo que Beck chama de “segunda modernidade” ou “modernização reflexiva”, com seus “mecanismos de desencaixe” (GIDDENS, 1991). Isso dissolve os parâmetros tradicionais, as instituições sociais e políticas e “as estruturas de proteção” e gera uma “onda social de individualismo”, o que tem o efeito de “retirar das pessoas o compromisso de classe e fazer com que tenham que conduzir a si mesmas por meio do planejamento de suas biografias individuais no mercado de trabalho” (BECK, 1992, p. 87). As certezas sociais são objeto de interrogação. Existe simultaneamente uma perda de laços sociais e um crescente sentimento de isolamento. Como Bauman coloca, a identidade humana está sendo transformada de um “dado” para uma “tarefa”. O indivíduo é responsável por executar essa tarefa e por lidar com seus efeitos colaterais, o que procuramos

fazer por meio de um “portfólio de identidades” em uma “estrutura social ambivalente” e pelo confronto de violentas incertezas com um conhecimento incompleto. “A biografia padrão torna-se uma biografia escolhida, uma biografia-faça-você-mesmo” (BECK, 1994, p. 15). Isso promove o desejo de “uma vida própria”, de uma “vida experimental” e de “soluções biográficas”, mas também deixa o indivíduo sentindo-se “desprovido e só em um mundo no qual faltam suportes psicológicos” (GIDDENS, 1991, p. 3).

Entretanto, há duas ressalvas nas análises de Giddens e Beck que são frequentemente deixadas de lado. Primeira, o “atordoante imperativo da autodeterminação” produz suas próprias desigualdades particulares. A incerteza é experimentada de modo diferente por diferentes posições sociais, e diferentes grupos sociais têm diferentes formas de acesso a recursos, habilidades e capitais que são necessários para lidar efetivamente com a ambivalência, o futuro e a responsabilidade. Aqueles que não têm escolha e/ou que não possuem a competência-chave de fazer escolhas são “socialmente excluídos”. Segunda, o “mundo em fuga” é uma liberdade bastante peculiar em que os indivíduos são “condenados à atividade” (BECK, 1992, p. 162) e à necessidade de fazer escolhas, e devem viver de acordo com as diretrizes para uma “vida responsável” (p. 135). Eles são “compelidos” (p. 88) a fazer deles mesmos o centro de seus próprios planejamentos. Nós somos “obrigados a sermos livres” (RIMKE, 2000, p. 73). Há condições de liberdade e de individualismo que tornam a “vida responsável” bastante específica, ou até mesmo “óbvia”, e para as quais “nós nunca saberemos o suficiente e nunca desenvolveremos as capacidades e competências necessárias” (BERNSTEIN apud BONAL, 2003).<sup>2</sup> A capacidade de mudar “torna-se hoje o índice de aptidão” (BAUMAN, 2000, p. 19). Os indivíduos são convocados a “fazer algo de suas vidas e a utilizar sua habilidade e potencial plenamente” (BLAIR, 2002) – sendo que “algo”, “habilidade” e “potencial” são estreitamente circunscritos; “[...] ninguém pode ‘não optar’ pelas transformações trazidas pela modernidade” (GIDDENS, 1991, p. 22). Aqueles considerados inadaptados a essas condições de liberdade são submetidos a intervenções medicamentosas e a “ativações” impostas por meio das políticas sociais para redução do desemprego que visam cultivar atributos pessoais apropriados – autoestima, autoconfiança, automotivação, ambição e eficácia. Para os excluídos sociais, sem “estruturas de proteção”, isso pode facilmente tornar-se “um individualismo de despojamento, uma forma inexorável de destituição e solidão” (SANTOS, 1995). Você é culpado por seu fracasso em habitar a nova personalidade. Aqueles que fracassam são vistos como tendo “personalidades reduzidas” (ECCLESTONE,

2007), como vulneráveis, “em risco”, “frágeis”; eles são patologizados estigmatizados. Falk argumenta que a ALV atua para tornar a educação mais invasiva e mais danosa para aqueles que decidem não se engajar nela (FALK, 1999). É nesse ponto que o Estado atua – quando existe uma falha de responsabilidade, “um processo ao mesmo tempo econômico e moral” (PETERS, 2001, p. 61), o Estado atua como um agente moral autoritário.

Eu gostaria agora de tentar tornar isso tudo mais prático, desenvolvendo e ancorando o aprendiz ao longo da vida numa trajetória de cenários – do berço ao túmulo, ainda que esses cenários sejam classificados de modos diferentes.

## MATERNAGEM TOTAL

A aprendizagem ao longo da vida está começando cada vez mais cedo. Para um número crescente de famílias, a parentalidade está voltada para fazer dos filhos um projeto, e a mãe torna-se o “escritório de planejamento” para a produção de um tipo particular de sujeito educacional, especialmente na classe média e numa época de insegurança subjetiva generalizada e medo do fracasso (EHRENREICH, 1989). Nesse tipo de família, o trabalho de inculcação do capital cultural e da autoformação é intenso, até mesmo frenético, e deliberado, em contraste com um tempo anterior retratado por Bourdieu (2004). Ele é o produto de uma “maternagem intensiva” ou “maternagem total” – o pesado investimento do tempo, da energia, do dinheiro e do compromisso emocional da mãe para potencializar o desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional da criança, “atrelando o máximo de tempo livre para maximizar o capital cultural” (BOURDIEU, 2004, p. 19). São principalmente as mulheres que assumem a responsabilidade por pesquisar, organizar e monitorar os cuidados e a educação das crianças (ver VINCENT; BALL, 2006). “É papel das mulheres converter capital econômico em capital simbólico por meio da exibição dos gostos” (SKEGGS, 2004, p. 142).

A “produção” da criança em termos de “talentos” e “habilidades” particulares é, então, “produto de um investimento de tempo e de capital cultural” (BORDIEU, 2004, p. 17), e também de dinheiro. E essa produção – os modos como conceituamos e concebemos quem nós somos e o que nós podemos ser (HACKING, 1986) – crescentemente recorre a uma gama de atividades comerciais e de entretenimentos, não sendo, certamente, inteiramente dependente “do capital cultural encontrado na família” (BORDIEU, 2004, p. 19). A aquisição de experiências, informações e apoio para a aprendizagem ou para o desenvolvimento (como atividades ou entretenimentos, ou tutoriais, ou aulas para pais) são

possíveis por meio do capital econômico que é convertido em capital cultural.

As atividades disponíveis para as crianças são muitas e variadas, mas focam especialmente na estética – música, teatro, arte e dança. O papel da estética é o de um veículo de acumulação de cultura para trocas – “tornando a cultura uma propriedade da própria classe média” (SKEGGS, 2004, p. 135), ao mesmo tempo em que as crianças têm divertimento e satisfação. As duas coisas não são mutuamente excludentes. Entretanto, a estetização envolve “uma relação particular com a cultura como um recurso utilizado para engendrar o eu” (idem, p. 137) – uma forma de extensão e de acumulação de valor para o eu. Esses dois aspectos, porém, podem ser inseparáveis, visto que parte do que está sendo adquirido é a habilidade de desfrutar, de saber o que é bom e o que é bom para você; um eu que faz investimento em atividades de gosto legitimado e um eu tomado como investimento.

Para alguns pais, as atividades proporcionadas para seus filhos são parte de um processo de experimentação para produção e descoberta da criança, assegurando que os talentos e habilidades sejam encontrados e desenvolvidos ao máximo. Os pais agem baseados em uma lógica orientada pela ideia de “busca da autoconstituição” (JORDAN; REDLEY et al., 1994, p. 5-6), que reside no coração do individualismo liberal – a ideia, como Bauman (1993, p. 4) coloca, de indivíduos com “identidades ainda não dadas”, cuja construção ao longo do tempo envolve fazer escolhas. Esse é um tipo particular de individualismo, e um tipo particular de liberdade, relacionado com a especificidade e com a particularidade da criança e com ideia de que a criança deva ser capaz de perceber suas capacidades ou seu potencial inatos, tornando-se um sujeito autodesenvolvido, uma pessoa de valor categórico. Oportunidades são proporcionadas, escolhas são feitas, um estilo e uma orientação da ação voltada para o mundo social são instaurados. A responsabilidade por si mesmo é trabalhada e estabelecida.

Como foi observado antes, parte do trabalho de transmissão e inculcação ocorre fora da família, por meio do uso de serviços comerciais especializados. Isso inclui aulas particulares, e também atividades de aprimoramento (tais como StageCoach,<sup>3</sup> Tumbletots<sup>4</sup> e Crescendo<sup>5</sup>). A expertise é destacada durante a venda de produtos e serviços educacionais diretamente para os pais e para os aprendizes; materiais de aprendizagem (livros e *software*), brinquedos e materiais educacionais, ou aquilo que Kenway e Bullen (2001) chamam de “eduversão” – “diversão com um objetivo”, incentivam os pais a “buscar soluções consumistas para os problemas de parentalidade” (p. 85). A parentalidade intuitiva já não é boa o suficiente. De fato, a própria parentalidade vem sendo crescentemente politizada e comercializada. Pais da classe média devem

viver de acordo com os modelos produzidos por outros (por exemplo, cursos parentais não são somente para aqueles considerados pelo Estado como em déficit com as habilidades para a parentalidade). Empresas do Reino Unido, como a Companhia dos Pais, oferecem seminários noturnos por £45 por pessoa sobre tópicos como “Criando meninos” e “Criando meninas”. Elas também oferecem aulas por telefone. A Prática Parental oferece o *workshop Habilidades para transformar a vida da família* – “você gostaria de ser um pai/uma mãe mais efetivo e calmo, com filhos mais cooperativos e felizes?” –, que inclui “Reduzindo as brigas entre irmãos” e “Melhorando as relações adulto-criança”, por apenas £38 por pessoa ou £60 por casal”. Bernstein vê isso como outra “tradução pedagógica” que faz parte da sociedade totalmente pedagogizada, na qual as unidades familiares tornam-se habilidades parentais (BERNSTEIN, 2001, p. 365). Para aqueles pais considerados pelo Estado como “pais falhos”, várias intervenções medicamentosas e disciplinares são possíveis, incluindo frequência compulsória a aulas para pais (veja HOME OFFICE, 2003 – *Respeito e responsabilidade – tomando uma atitude contra o comportamento antissocial*, Londres, Stationery Office).

### **APRENDIZAGEM PÓS-COMPULSÓRIA – OS JOVENS ENSINÁVEIS/FLEXÍVEIS/ DESENVOLVEDORES**

Nesse estágio da ALV, “no centro das atenções não está mais um currículo que os alunos precisam dominar, mas sim as habilidades para organizarem a si mesmos, perceberem e usarem as circunstâncias como oportunidades de aprendizado” (TUSCHILING; ENGEMANN, 2006, p. 458). As oportunidades objetivam produzir um “trabalhador altamente flexível com habilidades necessárias em gerenciamento, manipulação de informações, comunicação, resolução de problemas e tomada de decisão” (PETERS, 2001, p. 66). “A economia global tem majoritariamente extinto a noção de ‘emprego para toda a vida’. Agora o imperativo é a empregabilidade para toda vida” (DIES, 2003) concomitantemente com sua “educabilidade”: o que significa “a habilidade de ser ensinado [...] a habilidade de responder efetivamente a uma pedagogia convergente, subsequente e intermitente” (BERNSTEIN, 1996, p. 73) – isto é, uma “pessoa totalmente pedagogizada”.

Esta pessoa é aquela que possui as “competências sociais” apropriadas, ou as “qualificações-chave”, ou as “disposições auto-organizacionais básicas” (veja TUSCHLING; ENGEMANN, 2006). Baseado nesse modo de pensar sobre o sujeito, Gordon (1991, p. 43) argumenta que “o governo econômico está de mãos dadas com o behaviorismo” e atua no sentido

de “trocar compromissos inerentes e dedicação por instrumentalidades de curto prazo” (p. 76).<sup>6</sup>

Com a intenção de influenciar tanto a tendência da juventude, quanto o desemprego de longo prazo, os Estados membros irão intensificar seus esforços para desenvolver estratégias preventivas e orientadas para a empregabilidade, construindo uma identificação prévia das necessidades individuais (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2000, p. 3).

No interior desse mundo social de aprendizagem, tudo é possível e nada é estável. Não existem certezas ou complacências onde descansáramos e nos alojáramos. Devemos nos tornar desenvolvedores ao invés de “sujeitos estáveis”, capazes de uma realização de si diferente em contextos distintos e mutáveis, abandonando os essencialismos modernos. Aprender significa, cada vez menos, aprender sobre *algo*; crescentemente, deve-se aprender a *ser alguma coisa*. Significa “aprender para ser empregável” (GARSTEN; JACOBSON, 2003), tornar-se educável e adquirir atributos e disposições na direção desta finalidade. As “habilidades” e conhecimentos são agora “bens perecíveis” (GARSTEN; JACOBSON, 2003), a menos que sejam genéricos e “transferíveis”. Os compromissos sociais e coletivos de uma identidade estável são agora redundantes e obstrutivos. Jovens trabalhadores devem constantemente trabalhar sobre si mesmos para fazerem de si indivíduos empregáveis, lutando para evitar “a zona de precariedade” (DORRE, 2006).<sup>7</sup> Estes jovens devem internalizar e assumir a responsabilidade pelas suas necessidades, na mesma medida em que suas histórias pessoais e suas condições sociais para a aprendizagem são eliminadas nesse processo. O futuro é diluído em incerteza, em precariedade e em “adiamentos ilimitados” (DELEUZE, 1990). A nós, resta apenas a curta duração e a urgência de sermos diferentes, de modificarmos-nos e sermos “des-centrados”.

Desse modo, alguns cursos do tipo *Volta ao trabalho* “ensinam” que a manutenção de uma *persona* neutra e a autorrepresentação seriam habilidades necessárias para obter certos tipos de trabalho. Bernstein (2001) compara esta “habilidade” de ser ensinado e de passar por reformulações em resposta a contingências com a capacidade do ator de “projetar-se a si mesmo/a de modo a fazer sentido, e não de modo relevante ou instrumental para” o futuro (p. 366). O autor continua arguindo que: “o conceito de educabilidade, a chave para a aprendizagem ao longo da vida e para a autoaprendizagem ao longo da vida, o modo de socialização no interior da sociedade totalmente pedagogizada fazem erodir compromissos, dedicação e uma temporalidade coerente, sendo assim socialmente vazios” (p. 366). A própria mudança torna-se dessocializada e despolitizada, ela apenas acontece; ela

é a globalização, ela é a transformação tecnológica, ela é inevitável, irresistível e necessária. Como resultado disso, as experiências são abstraídas “das relações de poder, negando-se as possibilidades de entendimento e crítica” (GORDON, 1991, p. 73). O problema da falta de emprego torna-se um problema de empregabilidade – aquilo que Coffield (2006, p. 6) chama de “um vazio, um conceito insatisfatório [...] uma disposição para ser treinado e retreinado para quaisquer tipos de emprego que estejam disponíveis, deixando aprendizes procurar por soluções individuais para problemas sistêmicos [...]. Na linguagem de C. Wright Mills, empregabilidade transforma o tema público da morte dos bons empregos no problema privado da reeducação constante.” Isto é o que Bourdieu chamou de “exploração flexível ou flexploração”, o que significa um novo modo de dominação, “baseado na criação de um estado de insegurança generalizado e permanente com o objetivo de forçar os trabalhadores à submissão, no sentido de aceitarem a própria exploração” (BOURDIEU, 1998, p. 85). Isso é obtido cada vez mais por meio das pedagogias de aconselhamento novas e mais individualizadas, da tutoria, da aprendizagem personalizada e dos programas vocacionais sob medida, que capacitam os aprendizes a pensarem sobre si mesmos de novas maneiras e requisitam que o façam. Embora muito disso esteja focado no aprendiz pós-compulsório, na fluidez da educação continuada e vocacional, existe uma convergência crescente entre a educação continuada e o ensino superior, especialmente nos textos das políticas públicas.

### O APRENDIZ ADULTO EDUCÁVEL E COM CAPACIDADE DE AUTOAJUDA

Constituir-se como aprendiz, todo o tempo, durante o lazer, no trabalho e na escola. Esse modo de racionalidade sobre o aprendizado parece indicar uma nova forma de racionalidade sobre como governar e o que governar (FEJES, 2006, p. 698).

Como “momento” conclusivo da aprendizagem ao longo da vida, gostaria de considerar o fenômeno da autoajuda. Como argumenta Rimke (2000), a literatura de autoajuda talvez possa ser vista como uma estratégia “para engajar os sujeitos na busca do autoaprimoramento e autonomia” (p. 61), o que seria feito de modo melhor “evitando ou negando as relações sociais” (p. 61). Devemos, então, confiar em nós mesmos e não nos outros, devemos ser responsáveis apenas por nós mesmos e por ninguém mais. Isso está ancorado no postulado de que “as pessoas podem exercitar o controle e o domínio de si mesmas e de suas vidas” (p. 62). Isso “nega a sociabilidade inerente do ser” (p. 62). O que Rimke chama de “hiperindividualização” (p. 67) e Bernstein (1996) de

“identidade terapêutica” seria “uma construção interna autorregulada [...] uma verdadeira construção simbólica [...] uma narrativa aberta que constrói uma linearidade interna” (BERNSTEIN, 1996, p. 77).

Ao mesmo tempo, como na educação familiar, “projetos de autoajuda necessitam formas externas de autoridade textual e conhecimento especializado” (RIMKE, 2000, p. 62). A autoajuda é inteiramente mercantilizada, na forma de livros e *softwares*, e por meio do trabalho de instrutores para a vida: conselheiros, terapeutas e vários outros tipos de mentores. Poderemos nos autoajudar no limite de nossas competências e depois “adquirir” expertise ou assistência com o intuito de sabermos como agir melhor sobre nós mesmos. Esta seria a aplicação produtiva de habilidades para nossa própria subjetivação, por meio da liberdade de autodeterminação. Isso presume uma forma ampliada de flexibilidade, ou de reconstrução, na medida em que escolhemos quem queremos ser e vir a ser, em um projeto infinito de autorreflexão e autoatualização. A vida torna-se significativa e valorizada “na medida em que pode ser racionalizada como o resultado de escolhas feitas ou a serem feitas” (ROSE, 1996, p. 57). Uma vez mais, as relações de poder que dão forma à personalidade são apagadas. Através das técnicas calculadas dos manuais de autoajuda, dirigimos o olhar sobre nós mesmos para vermos se podemos “adicionar algo mais”, isto é, nós nos auditamos a nós mesmos. Aprendemos sobre nós mesmos e nos confessamos a nós mesmos, por meio de conhecimentos hibridizados e baseados na psicologia. Sem este autoconhecimento, estaríamos sempre em perigo de repetir nossos erros. Esse tipo de conhecimento é uma prioridade quando lutamos para viver de acordo com os “códigos de perfeição” do corpo e da mente.

Assim, a autoajuda se coloca como uma das muitas “interconexões entre variados domínios de governo e autoformação” (RIMKE, 2000, p. 71), constituindo novas formas de biopoder para o gerenciamento das populações, para a obtenção da docilidade e da produtividade, de modo que o governo “aumenta [continuamente] suas capacidades para produzir populações saudáveis, produtivas e flexíveis” (EDWARD; NICOLL; TAIT, 1999, p. 625).

## DISCUSSÃO

Em meio desta narrativa distópica do mundo da aprendizagem ao longo da vida, gostaria de delimitar quatro pontos específicos para uma conclusão, além de oferecer uma generalização especulativa.

1. Este mundo da aprendizagem ao longo da vida é povoado de aprendizes que estão sozinhos e solitários. Isso quer dizer um mundo desprovido de comunidade e compromisso no qual, crescentemente, as relações sociais

são valorizadas somente por seu valor extrínseco. Estamos indo na direção daquilo que Wittel (2001) chamou de “sociabilidade em rede”, sendo esta “informacional”, mais do que narrativa, e baseada primariamente na troca de dados. Ademais, há uma individualização das instituições educacionais, na medida em que elas competem uma com a outra para recrutar e mostrar desempenho, e do trabalho na área de educação, com cada vez mais projetos de curta duração, *freelancers*, consultores, agenciadores, contratos de duração fixa, misturas de habilidades – esses novos tipos de trabalhadores estão “com” e “para” as organizações, mais do que “nas” organizações, exatamente como mostrou Wittel (p. 65). Os laços sociais no trabalho da área de educação tornam-se efêmeros, descartáveis, em série, fugidios – vivemos, nos termos de Bauman, na “era da contingência” (BAUMAN, 2004, p. 22). No mundo social da Modernidade Líquida, o trabalho de manutenção das relações sociais “em eminente desmantelamento” (BAUMAN, 2004, p. 22) é tão importante quanto sua produção, o que contribui para a dissolução das obrigações morais. Isto é apreendido pela crescente percepção das relações sociais como capital social. Esta é uma forma de deslocamento de valores de uso (uma relação qualitativa) em valores de troca (uma relação quantitativa) – uma taxa de troca entre bens: um tanto de capital social leva a um tanto de resultados em termos de nível de emprego ou de redução de crimes. Aqui, relações sociais são bens – algo para ser “investido”, produzindo “retorno”. Elas devem ser “produzidas” porque não estão *aí*, não são naturais, não têm materialidade própria nem uma história própria, não possuem uma narrativa nem uma base em experiências mútuas ou em uma história comum. Ao contrário, as relações sociais são contínua e deliberadamente produzidas, reproduzidas e “consumidas”. Elas são aquilo que Knorr-Cetina (2000) chamou de “relações pós-sociais”. Não *temos* mais simplesmente relações sociais, nós as *fazemos*, sendo que estas relações precisam ser *gerenciadas*.

De maneira crescente, as relações sociais podem ser administradas a distância. Haverá sempre outros novos modos de estar só no *e*-mundo da Educação a Distância. As relações sociais estarão “des-localizadas”, baseadas nas tecnologias de comunicação, mais do que nos encontros face a face, o que Lury (1997) denomina de “uma cultura protética” do engajamento social. Na internet podemos ser qualquer um ou qualquer coisa, além de não precisarmos olhar nos olhos de ninguém. “Não podemos mais falar do social sem falar do tecnológico” (CASTELLS apud MCWILLIAM, 2005, p. 2). Por meio de modelos midiáticos, vinculamo-nos emocionalmente e aprendemos com “outros” distantes que nos servem como “companhias regulares das quais dependemos” (THOMPSON, 1995, p. 220).

2. Isso tudo poderá levar a uma “diminuição da responsabilidade moral” (MASON, 2001, p. 47), na medida em que nos moldamos a um estilo de conduta conscientemente planejado e abandonamos velhas autenticidades, tornando-nos cada vez mais suscetíveis aos sinais do mercado. Somos abandonados na luta entre os antagonismos da funcionalidade e da moralidade (WITTEL, 2001). Nos termos de Bauman (1991, p. 197), existe “a privatização da ambivalência” que, por sua vez, “joga sobre os ombros dos indivíduos as demandas por uma estrutura óssea que poucos indivíduos poderão atingir”. Sennett (1998) descreve esta situação como uma “corrosão da confiança”,<sup>8</sup> e também da lealdade e do compromisso mútuo. Não somos responsáveis por ninguém, a não ser por nós mesmos, concentrados, tão somente, em nossos próprios objetivos. Somos produzidos como sujeitos sociais líquidos, munidos com as necessárias morais e lealdades flexíveis; “a esfera pública e as responsabilidades públicas para as quais a cidadania se refere. As subjetividades interidentificadas, para as quais a cidadania impõe obrigações e das quais depende, são negadas por uma vida de autoajuda” (RIMKE, 2000, p. 73).

3.

Não significa que ‘iniciativa’, ‘empreendimento’, ‘responsabilidade’ ou ‘atividade’ não sejam capacidades humanas valorizadas [...] Estas qualidades, preferencialmente, fazem parte do modelo de indivíduo empreendedor [...] que] é estreitamente pensado em relação ao desempenho nas relações de troca na ordem estendida dos mercados capitalistas (KELLY, 2006, p. 29).

A afirmação das relações de troca é uma faceta recorrente desta narrativa. Falk argumenta que a aprendizagem ao longo da vida vem funcionando como um veículo para vender mercadorias, além de ser uma mercadoria em si mesma (MCWILLIAM, 2002) – isto é, a privatização da aprendizagem, em vários sentidos. Aprendizes de todos os tipos, do berçário à educação superior, têm sido constituídos como “consumidores”, um acontecimento que reforça amplamente a ideia de que sua própria experiência de aprendizado é uma mercadoria que (esperançosamente) poderá ser trocada, em alguma medida, por uma entrada no mercado de trabalho (WILLMOTT, 1995). Isto é a transformação das relações sociais em coisas. Como parte da busca por novos “mercados” e da reorientação para os consumidores, estão sendo criadas novas formas de “entrega” e consumo de educação, o que poderá resultar em uma aprendizagem progressivamente fragmentada. O currículo é reorganizado como uma sequência de retalhos de conhecimentos (bocados, como é chamada a página *web* de revisão de conteúdos escolares da BBC) que poderão ser transferidos como “créditos”

e combinados na forma de uma novela, sem nenhuma garantia de coerência interna – tornados “legíveis” no interior do jargão da Declaração de Bolonha – o “um currículo corta-e-cola da Educação Superior”, como David Robertson (2000) chama esse currículo fluido e não linear. Não obstante, Robertson é otimista sobre os efeitos disso em termos da “flexibilidade organizacional e da fertilização cruzada acadêmico-profissional” (ROBERTSON, 2000). De forma mais pessimista, talvez signifique que a relação pedagógica e os valores tenham sido marginalizados. Lyotard, em *A condição pós-moderna*, sua revisão de 1984 sobre a educação superior, refere-se a isso como “exteriorização” e considera que seja uma mudança da questão de “isto é verdade” e “isto é justo” para “isto é útil, vendável, eficiente?” (LYOTARD, 1984). O conhecimento não é mais legitimado pelas “grandes narrativas de especulação e emancipação” (p. 38), mas, ao contrário disso, pelos pragmatismos da “otimização” – pela criação de habilidades ou de lucros, mais do que por ideais; ou por aquilo que Lyotard chamou de “mercantilização do conhecimento”.

4. Como indicado em vários momentos do texto, as sensibilidades e motivações que informam a ALV são sutilmente, ou não tão sutilmente, “classistas”. Os discursos da ALV celebram e recompensam os sujeitos de uma classe móvel e liberal; sobretudo o indivíduo de classe média com recursos sociais, culturais, emocionais e financeiros disponíveis, com um estilo de vida particular e com um certo repertório de comprometimentos. A inabilidade para lidar com a presença das incertezas e instabilidades é suscetível de receber intervenções corretivas. Assim, reafirmam-se antigas inequidades e divisões, e são produzidas outras novas.

## UMA MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA

Por fim, se juntarmos tudo isso, talvez o que estejamos testemunhando seja uma mudança epistemológica profunda, de um paradigma educacional moderno para um pós-moderno – deixando para trás o “autêntico” aprendiz moderno/de bem-estar, para criar um aprendiz sem profundidade, flexível, solitário, alerta e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de “sociabilidade”, o exemplo mais bem acabado de mercantilização do social. A lógica disso é o fim da “era da educação” (TUSCHLING; ENGEMANN, 2006, p. 465). Nesses termos, Gordon (1991) sugeriu uma reflexão racional e uma ação “que envolve escolhas estratégicas entre caminhos, meios e promessas alternativos”, que seriam recriados nos termos da economia como parte do “território da teoria econômica” (p. 43). Isto é o que Kelly (2006, p. 23) chamou de “conceito perigoso” de neoliberalismo, no qual “o modelo

das relações entre indivíduos e governos estaria passando por transições profundas” (TUSCHLING; ENGEMANN, 2006, p. 451).

Esta é uma modificação profunda no conjunto de regras básicas que governa a produção de discursos e as condições de conhecimentos em um período determinado – uma totalidade cultural ou uma regularidade multidimensional, como queira; estruturas sociais e relações sociais que tomam a forma de carne e ossos dos novos discursos dominantes – uma transformação geral na natureza das relações sociais – baseadas na remoção de diversas fronteiras-chave que sustentam o pensamento moderno e um colapso simultâneo das esferas morais, além da total subordinação das obrigações morais às econômicas (WALZER, 1984). Um deslocamento por meio do qual um novo tipo de cidadão é produzido em relação às novas formas de governo e governança – e uma concomitante perda da “capacidade de cidadania” (CROUCH, 2003). Mais especificamente, novos tipos de relações para com e na educação, assim como na aprendizagem, estão sendo gestadas – “há uma crise, e aquilo que está em questão é o conceito mesmo de educação” (BERNSTEIN, 1996, p. 368).

Não se trata simplesmente de um processo de reforma, mas sim de um processo de transformação social. Sem o reconhecimento desta situação e sem atenção para o debate, talvez nos encontremos vivendo e trabalhando em um mundo fabricado inteiramente pelas contingências, no qual as possibilidades de autenticidade e sentido para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa serão gradual e inexoravelmente apagados.

(Traduzido do inglês por Karla Saraiva e Maria Rita César).

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Postmodern ethics**. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

\_\_\_\_\_. Morality in the age of contingency. In: HEELAS, P.; LASH, S.; MORRIS, P. (Org.). **Detraditionalization: critical reflections on authority and identity**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1996.

\_\_\_\_\_. **Liquid modernity**. Cambridge, UK: Polity Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Liquid sociality. In: GANE, N. (Org.). **The future of social theory**. London: Continuum, 2004.

BECK, Ulrich. **Risk society: towards a new modernity**. Newbury Park, CA: Sage, 1992.

\_\_\_\_\_. **The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization**. Cambridge, UK: Polity Press, 1994.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor and Francis, 1996.

\_\_\_\_\_. From pedagogies to knowledges. In: MORAIS, A. et al. (Org.). **Towards a sociology of pedagogy**. New York: Peter Lang, 2001.

\_\_\_\_\_. Video conference with Basil Bernstein. In: MORAIS, A. et al. (Org.). **Towards a sociology of pedagogy**. New York: Peter Lang, 2001.

BLAIR, Tony. Building the knowledge driven economy. **Doric Column**, 1999. Disponível em: <<http://mbbnet.umn.edu/doric/economy.html>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Speech at the Labour Party conference. **The Guardian**, 2002. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/politics/2002/oct/01/labourconference.labour14>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Acts of resistance: against the tyranny of the market**. New York: The New Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Forms of capital**. The Routledge Falmer reader in the sociology of education. S. J. Ball. London: Routledge Falmer, 2004.

COLLEY, H., JAMES, D. et al. Learning as becoming in vocational education and training: class gender and the role of vocational habitus. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 55, n. 4, p. 471-496, 2003.

COMISSÃO EUROPEIA. **European report on quality indicators of lifelong learning**. Bruxelas: União Europeia, 2002. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2012.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Council decision of 13 March 2000 – on guidelines for Member States’ employment policies for the year 2000. **Official Journal of the European Communities**, 2000. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:072:0015:0020:EN:PDF>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

CROUCH, C. **Commercialization or citizenship**. London: Fabian Society, 2003.

DFEE. **The learning age**. London: DFEE, 1998. Disponível em: <<http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

DFES. **The future of higher education: white paper**. DfES: DfES, 2003.

DORRE, K. The zone of precarity. Disponível em: <<http://www.goethe.de/ges/soz/dos/arb/prc/cn18703532.htm>, 2006>. Acesso em: 23 fev. 2007.

DU GAY, Paul. **Consumption and identity at work**. London: Sage, 1996.

\_\_\_\_\_. Against ‘Enterprise’ (but not against ‘enterprise’, for that would make no sense). **Organization**, v. 11, n. 1, p. 37-57, 2004.

ECCLESTONE, K. Resisting images of the “diminished self”: the implications of emotional well-being and emotional engagement in education policy. **Journal of Education Policy**, v. 22, n. 4, p. 455-470, 2007.

EDWARDS, D. **Discourse and cognition**. London: Sage, 1997.

EDWARDS, R. Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. **Journal of Education Policy**, v. 17, n. 3, p. 353-365, 2002.

- EDWARDS, R.; NICOLL, K. Researching the rhetoric of lifelong learning. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 2, p. 103-112, 2001.
- EHRENREICH, B. **Fear of failing: the inner life of the middle class**. New York: Pantheon, 1989.
- FEJES, A. The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: what is an educable adult. **Journal of Education Policy**, v. 21, n. 6, p. 676-716, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Discipline and punish**. Harmondsworth: Peregrine, 1979.
- GARSTEN, C.; JACOBSSON, K. Learning to be employable: an introduction. In: GARSTEN, C.; JACOBSSON, K. (Org.), **Learning to be employable: new agendas on word, responsibility and learning in a globalizing world**. London: Palgrave Macmillan, 2003.
- GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity**. Cambridge, UK: Polity, 1991.
- GORDON, Collin. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Brighton: Harvester and Wheatsheaf, 1991.
- HACKING, Ian. Making up people. In: HELLER, T.; SONSA, M.; WELLBERY, D. (Org.). **Autonomy, individuality and the self in the western thought**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1986.
- HAYDOG, G. Values education: sustaining the ethical environment. **Journal of Moral Education**, v. 33, n. 2, p. 116-129, 2004.
- HEELAS, P.; MORRIS, P. (Org.). **The values of enterprise culture: the moral debate**. London: Routledge, 1992.
- HOME OFFICE. **Respect and responsibility – taking a stand against anti-social behavior**. London: Home Office, 2003. Disponível em: <<http://www.archive2.official-documents.co.uk/document/cm57/5778/5778.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2007.
- JESSOP, B. What follows Fordism? On the periodization of capitalism and its regulation. In: ALBRITTON, R. et al. (Org.). **Phases of capitalism development: booms, crises and globalizations**. Basingstoke, Hampshire: Palgrave, 2001.
- JORDAN, B.; REDLEY, M. et al. **Putting the family first: identities, decisions and citizenship**. London: UCL Press, 1994.
- KEEP, E. There's no such thing as society...: some problems with an individual approach to creating a Learning society. **Journal of Education Policy**, v. 12, n. 6, p. 457-471, 1997.
- KELLY, P. The entrepreneurial self and "Youth – at – risk": exploring the horizons of identity in the 21st century. **Journal of Youth Studies**, v. 9, n. 1, p. 17-32, 2006.
- KENWAY, J.; BULLEN, E. **Consuming children: education-entertainment-advertising**. Buckingham: Open University Press, 2001.
- KNORR-CETINA, K. Postsocial theory. In: RITZER, G.; SMART, B. (Org.). **Handbook of social theory**. London: Sage, 2000.p
- KUHN, M.; SULTANA, R. (Org.). **Homo sapiens europaeus: creating the European learning citizen**. New York: Peter Lang, 2006.
- LURY, C. **Prosthetic culture**. London: Routledge, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. **The postmodern condition: a report of knowledge**. Manchester, Lancashire: Manchester University Press, 1984.
- MASON, M. The ethics of integrity: education values beyond postmodern ethics. **Philosophy of Education**, v. 35, n. 1, p. 47-69, 2001.
- MCWILLIAM, E. Against professional development. **Journal of Educational Philosophy and Theory**, v. 34, n. 3, p. 289-300, 2002.
- \_\_\_\_\_. Unlearning pedagogy. **Journal of Learning Design**, I, p. 1-11, 2005.
- MIDDLEHURST, Robin. A world of borderless higher education – impact and implications. In: ANTONI, Susan. **The virtual education**. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <[http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/media/document/Ch3\\_Middlehurst.pdf](http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/media/document/Ch3_Middlehurst.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- OECD. **Towards an enterprising culture: a challenge to education and training**. Paris: OECD, 1989.
- PARTIDO TRABALHISTA INGLÊS. **The Labour Party manifesto 2005**. London: Labour Party, 2005. Disponível em: <<http://ucrel.lanec.ac.uk/wmatrix/tutorial/labour%20manifesto%202005.txt>>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- PETERS, Michael. Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: a foucauldian perspective. **Journal of Educational Enquiry**, v. 2, n. 2, p. 58-71, 2001.
- RIMKE, H. M. Governing citizens through self-help literature. **Cultural Studies**, v. 14, n. 1, p. 61-78, 2000.
- ROBERTSON, D. Students as consumers: the individualization of competitive advantage. In: SCOTT, P. (Org.). **Higher education reformed**. London: Falmer Press, 2000.
- ROSE, Nikolas. Governing advanced liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Org.), **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. London: UCL Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Inventing ourselves**. Cambridge, UK: Polity Press, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 7., Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4-6 set. 1995.
- SENNETT, Robert. **The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism**. New York: W.W. Norton, 1998.
- SKEGGS, B. **Class, self, culture**. London: Routledge, 2004.
- THOMPSON, J. B. **The media and modernity: a social theory of the media**. Cambridge, UK: Polity Press, 1995.
- TRIANTAFILLOU, P.; RISJBERG NIELSEN, M. Policing empowerment: the making of capable subjects. **History of Human Sciences**, v. 14, n. 2, p. 63-86, 2001.

TUSCHLING, A.; ENGEMANN, C. From education to lifelong learning: the emerging regime of learning in the European Union. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n. 4, p. 451-469, 2006.

UNESCO. **Open and distance learning**: prospects and policy considerations. Paris: Unesco, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110752e.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

VINCENT, C.; BALLS, J. **Childcare, choice and class practices**: middle-class parents and their children. London: Routledge, 2006.

WALZER, M. **Spheres of justice**: a defense of pluralism and equality. Oxford, UK: Martin Robertson, 1984.

WATSON, M.; HAY, C. The discourse of globalization and the logic of no alternative: rendering the contingent necessary in the political economy of New Labour. **Policy and Politics**, v. 31, n. 3, p. 289-305, 2003.

WILLMOTT, H. Managing the academics: commodification and control in the development of university education in the UK. **Human Relations**, v. 48, n. 9, p. 993-1027, 1995.

WITTEL, A. Towards a network sociality. **Theory, Culture and Society**, v. 18, n. 6, p. 51-76, 2001.

## NOTAS

- <sup>1</sup> “Ficções e histórias reais compartilham muitas estratégias textuais para construir descrições com credibilidade, produzindo sequências de eventos plausíveis ou incomuns, servindo a causas e consequências, agência e reivindicações, personagens e circunstâncias” (EDWARDS, 1997).
- <sup>2</sup> Triantafyllou e Risjerberg (2001, p.14) argumentam “que quanto mais efetivo é o empoderamento – ou seja, quanto mais o sujeito tiver condições de tomar para si a promoção de seu próprio bem-estar e do bem-estar de sua família – tanto mais profundamente estará enredado em relações de poder”.
- <sup>3</sup> StageCoachTheatreArts é uma rede internacional de escolas de teatro, especialmente forte no Reino Unido (N.T.). Foi fundada em 1988 e hoje opera em 355 escolas do Reino Unido e em 2001 foi lançada no AIM (AlternativeInvestment Market).
- <sup>4</sup> Rede de centros de atividades físicas para crianças (N.T.).
- <sup>5</sup> Escola de música para crianças (N.T.).
- <sup>6</sup> Richard Sennett (1998, p.24) mostrou como o princípio de que “a falta de longo prazo [...] corrói a confiança, a lealdade e o comprometimento mútuo”.
- <sup>7</sup> Precariedade está se tornando cada vez mais uma situação que não é caracterizada apenas por deficiências materiais, insegurança, condições de trabalho adversas e falta de reconhecimento, mas sobretudo pelo declínio das possibilidades das pessoas fazerem planos de longo prazo (DORRE, 2006).
- <sup>8</sup> Entretanto, Giddens vê estas condições como as bases para a “confiança ativa”.y