

Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade



Thomas S. Popkewitz
Ulf Olsson
Kenneth Petersson

RESUMO - Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. A *sociedade da aprendizagem* é um conceito que expressa princípios de uma Humanidade universal e de uma promessa de progresso que parece transcender à ideia de Nação. Este artigo indica como essa sociedade é governada em nome de um sujeito cosmopolita ideal que, a despeito de suas pretensões universalistas, incorpora modos particulares de inclusão e de exclusão. Isso se deve à inscrição de distinções e de diferenciações entre as características daqueles que incorporam uma razão cosmopolita e aqueles que não incorporam os princípios de civilidade e de normalidade desse cosmopolitismo. Ao mapear a circulação da noção de *sociedade da aprendizagem*, no âmbito do sistema de saúde e da justiça criminal suecas e nas reformas escolares suecas e americanas, examina-se o modo de vida do cidadão dessa sociedade: o aprendiz, representante de um *cosmopolitismo inacabado*.

Palavras-Chave: **Sociedade da aprendizagem. Governamentalidade. Inclusão/exclusão social. Saúde pública. Cosmopolitismo inacabado.**

ABSTRACT - Learning Society, Cosmopolitan, Public Health, Criminal Prevent Today. The *learning society* expresses principles of a universal humanity and a promise of progress that seem to transcend the nation. The paper indicates how this society is governed in the name of a cosmopolitan ideal that despite its universal pretensions embodies particular inclusions and exclusions. These occur through inscribing distinctions and differentiations between the characteristics of those who embody a cosmopolitan reason that brings social progress and personal fulfilment and those who do not embody the cosmopolitan principles of civility and normalcy. Mapping the circulation of the notion of the *learning society* in arenas of Swedish health and criminal justice, and Swedish and US school reforms is to examine the mode of life of the citizen of this society: the learner, as a representative of the *unfinished cosmopolitanism*.

Keywords: **Learning society. Governmentality. Social in/exclusion. Public health. Unfinished cosmopolitan.**

Introdução

Embora existam referências anteriores à sociedade da aprendizagem, ao consultarmos revistas de educação a partir de 1982, encontramos um artigo intitulado *Japão: a sociedade da aprendizagem* (Schiller; Walberg, 1982). Nele estava escrito, numa época em que os Estados Unidos temiam que a sociedade japonesa se movesse economicamente para o topo, que tal medo foi justamente aquilo que deu expressão à necessidade de reformulação do sistema educacional norte-americano. Os educadores americanos argumentavam que a escolarização permeava toda a sociedade japonesa e que esse foi o instrumento principal para o milagre japonês no período dos anos 70 e 80 do século passado. De acordo com os autores, a sociedade da aprendizagem tipificada pelo Japão estaria relacionada à “sociedade global pós-industrial na qual a informação é mais do que uma simples fonte primária de desenvolvimento econômico e influência cultural”. Eles previam ainda, por força dos benefícios prometidos pela sociedade da aprendizagem, a necessidade de uma reforma educacional americana, dado que Tóquio se tornaria, num futuro próximo, a capital do mundo.

Desde que tais profecias foram feitas, o Japão amargou dificuldades culturais e econômicas. No entanto, a ideia da sociedade da aprendizagem é um tema cultural persistente, não sendo, como se poderia pensar, meramente instrumental em relação ao crescimento econômico e à excepcionalidade nacional. Essa ideia materializa ainda a tese sobre um modo cosmopolita de vida que se transforma com a escolarização moderna. Uma ideia de sociedade da aprendizagem nos é apresentada pelo pragmatismo de Dewey. O pragmatismo representa, com efeito, um modo de viver pelo uso da razão, como um processo contínuo de resolução de problemas, no qual o indivíduo está ligado ao bem coletivo da sociedade (a comunidade). Esse futuro otimista é transformado quando se fala, no novo milênio, sobre a sociedade da aprendizagem; e, também, quando se usam outras frases, tais como, sociedade global e sociedade da informação, que buscam mobilizar reformas educacionais na construção de uma nova ordem mundial. Um planejador da União Europeia, em um recente discurso, reiterou esse otimismo num conjunto de políticas que, desde os anos de 1980, enfatizaram o futuro dos espaços europeus como sendo ocupados por aprendentes por toda a vida e pela sociedade da aprendizagem.¹

Nosso interesse no Cosmopolitismo não é aquele pautado pelo discurso filosófico que parte de Diógenes, ou mesmo de Kant, até o presente. Cosmopolitismo é aqui uma *ferramenta* histórica para se considerar as transmutações dos códigos das imagens do Iluminismo Europeu, de uma razão, de uma racionalidade e de um progresso universais, como um modo de viver inscrito na Sociedade da Aprendizagem.² O aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínuas. É um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura. Para alguns, a sociedade da aprendizagem se constitui por um permanente

processo de escolha individual que promete a pedra filosofal. Maeroff (2003), por exemplo, apresenta a aprendizagem *on-line* como desencadeadora de uma sociedade da aprendizagem na qual todas as crianças e todos os adultos se tornem cosmopolitas, graças a um contínuo processo de aprendizagem tornado possível pelo computador e pela Internet. As novas tecnologias, diz ele, nos fornecem uma nova era que relaciona a abordagem do livre-mercado neoliberal à equidade na educação por meio da aprendizagem *on-line*. Ela coloca “mais escolhas dentro do sistema, racionalmente, de modo que quanto mais ricas forem as ofertas, maiores serão os benefícios dos consumidores (estudantes e suas famílias)” (Maeroff, 2003, p. 4). A partir de uma outra perspectiva ideológica, Hargreaves (2003) fala contra um materialismo por demais enfatizado e contra uma *marketização* das reformas neoliberais. Em seu lugar, há uma sociedade do conhecimento que é, “de fato, uma sociedade da aprendizagem [...] que processa informação e conhecimento de tal modo a maximizar a aprendizagem, estimular a engenhosidade e a criação e desenvolver a capacidade de iniciar [e lidar com] a mudança” (Hargreaves, 2003, p. xviii). Para ele, a escola é uma instituição que prepara a criança para o futuro. De igual modo relacionando-se com a equidade e a justiça, a criança da Sociedade da Aprendizagem tem “uma identidade cosmopolita que demonstra tolerância com relação às diferenças raciais e às de gênero; uma genuína curiosidade para voluntariamente aprender com e a partir de outras culturas; e responsabilidade em face de grupos excluídos dentro e fora de sua sociedade” (Hargreaves, 2003, p. xix).

Mas, o que nós podemos fazer com essas profecias da Sociedade da Aprendizagem – entendida como uma vida moral organizada a partir de contínua inovação sem um ponto de chegada? A seguir, a profecia da Sociedade da Aprendizagem é tratada como uma tecnologia que demanda, que internaliza e que encerra a possibilidade da vida de cada um. Nosso enquadramento do problema, discutido na *Primeira Seção*, passa pela noção de cosmopolitismo. Cosmopolitismo é uma tese cultural sobre modos de vida. O cosmopolita esclarecido³ era um indivíduo cordato que tinha capacidade de agenciamento. Tal agenciamento envolve o uso da razão e da racionalidade para promover valores universais de progresso e de humanização. Cosmopolitismo, segundo afirmamos, é um tema frequente na pedagogia inscrita no marco da Sociedade da Aprendizagem. Essa inscrição implica princípios sobre quem nós somos, quem nós deveríamos ser, e quem não é esse nós — o outro antropológico que permanece fora da razão e de suas maneiras de civilizar a conduta.

Cosmopolitismo funciona, assim, como uma lente interpretativa para explorar objetos políticos da administração social da criança e da família. Aqui nos interessam as regras e os padrões de conduta na produção dos atores autogovernados, os quais são simultaneamente responsáveis pelo progresso social e pela realização pessoal de suas próprias vidas. O cosmopolita de hoje, assim como o da virada do século XX, é apresentado como um cidadão global, liberto do provincianismo e da tradição, regulado mais por princípios univer-

sais de direitos humanos do que por certezas sociais ou teológicas. A forma contemporânea desse modo de vida expressa-se como o *topoi* do *conhecimento* e da *sociedade comunicacional*, no qual uma criança que seja aprendente por toda a vida pode recriar continuamente seu eu, ao se tornar um agente de resolução de problemas. Assim, o cosmopolitismo fornece uma maneira de examinar os sistemas racionais que regulam, que diferenciam e que dividem os atos e a participação da criança em nome de princípios humanos universais, tais como os da própria Sociedade da Aprendizagem.

Ao operar a partir da noção de governamentalidade⁴ de Foucault (1991), a *Primeira Seção* explora o cosmopolitismo como uma ferramenta intelectual. Considera-se que as práticas pedagógicas em transformação representam uma mudança nas condições das pessoas, por representarem mudanças naquilo que elas são e naquilo que elas deverão ser.

A *Segunda Seção* focaliza a Sociedade da Aprendizagem, tomando como referências e como âmbito de investigação a escolarização sueca e norte-americana, a promoção sueca da saúde e a prevenção à criminalidade. Nós tratamos o aprendiz, numa Sociedade da Aprendizagem, como uma fabricação do cosmopolitismo inacabado. A individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em *comunidades de aprendentes* num processo de permanente inovação. A única coisa sobre o futuro não passível de ser escolhida é a própria escolha. Nós preferimos falar de “cosmopolita inacabado”, ao invés de utilizar a expressão contemporânea *aprendente por toda a vida*, para historicizar o presente e sua tese cultural sobre um determinado modo de vida.

A *Terceira Seção* trata do problema da noção de *design* na produção de um cosmopolita inacabado: *design* é aquilo que cada um faz com a resolução de problemas, de modo a manter uma determinada maneira de viver; *design* é, também, aquilo que a pesquisa faz, a fim de calcular e de administrar o futuro de quem projeta (*design*) sua própria vida. Essas duas primeiras seções exploram o cosmopolitismo na política e na pesquisa como características e como capacidades de um cosmopolitismo inacabado, práticas culturais reunidas e conectadas, a fim de formar princípios que governem quem são e quem devem ser as crianças e os cidadãos.

A *Quarta Seção* liga as reivindicações universais de inclusão com exclusões. Na concretização do projeto (*design*) do cosmopolitismo inacabado há uma dualidade. O cosmopolita inacabado inscreve o medo daquilo que não é cosmopolita e *civilizado* — a criança desfavorecida e em situação de vulnerabilidade, o enfermo e o criminoso. Nossa análise move-se por diferentes e por amplos campos, e nos damos conta de que certas nuances e certas diferenças foram deixadas de lado — uma limitação, nós acreditamos, que nesse momento é justificável para o diagnóstico do presente.

Governmentalidade e Cosmopolitismo

Se examinarmos as duas referências anteriores sobre a aprendizagem *on-line* e a sociedade do conhecimento, o cosmopolitismo pode ser tomado como um tema intrínseco ao da Sociedade da Aprendizagem, movendo-se ao longo de diferentes posições ideológicas. Passa também por um conjunto de publicações sobre valores transcendentais de um cidadão global, razão e ação livres do provincianismo e da tradição e, também, de certezas sociais e teológicas (ver, por exemplo, Beck, 2000; Castells, 2000).⁵ Todavia, as narrativas e as imagens de uma individualidade que traz de antemão o futuro do progresso não se encontram lá simplesmente em decorrência de uma sabedoria contemporânea. Trata-se de uma mutação que se move em fluxos desiguais e em diferentes configurações do Iluminismo Europeu e da Reforma até o presente.⁶ A investigação sobre o aprendente da Sociedade da Aprendizagem requer historicizar tais mutações, tomando-as como narrativas do cosmopolitismo, bem como produtora dos Outros — uma produção que se estende até hoje.

As imagens e as narrativas do Iluminismo cosmopolita não são, no que se refere aos valores, nem tão fáceis de entender e nem tão universais quanto possam parecer. O(s) ideal(ais) do cosmopolita não foi(foram) apenas uma qualidade altruística; nem sequer se tratou de puro pensamento que se sobrepusse ao indivíduo histórico. O aparente universalismo do cosmopolitismo representa um arcabouço histórico particular de regras e de padrões que determinam, por um lado, quem é ou quem deveria ser o cidadão e, por outro lado, quem não personifica essa razão e essa *razoabilidade*. Os valores e as normas do cosmopolita esclarecido têm uma história em comum. Os valores do cosmopolita europeu são usados na batalha contra os colonialistas europeus. Tais valores são igualmente utilizados na violência aplicada pelo colonialismo a fim de justificar a superioridade ocidental. O escárnio, os internamentos e os encarceramentos são evidentes tanto quanto a Reforma norte-europeia e o Iluminismo que se colocaram acima da nação, a fim de assegurar o progresso. Esse universalismo esteve, de fato, inscrito na construção da nação; isso foi assim, por exemplo, nas revoluções francesa e americana.

Ainda mais central para este estudo é a noção de que o cosmopolitismo tratou e trata da exclusão, com inclusões que desqualificaram uma série de indivíduos por não incorporarem as capacidades da razão do cosmopolita.

A esta altura, podemos resumir, de forma muito breve, nosso uso de cosmopolitismo como uma ferramenta intelectual para diagnosticar o modo de vida incorporado à Sociedade da Aprendizagem, tanto na Educação dos Estados Unidos, quanto no sistema de saúde e no policiamento social da criminalidade da Suécia.

Em primeiro lugar, a noção de Sociedade da Aprendizagem torna possível pensar e agir por meio de uma gama de inscrições históricas que perpassam o presente a partir da discussão sobre um modo de vida cosmopolita. Ou seja,

cosmopolitismo não é uma coisa só ou uma constante que se mova intocável segundo os caprichos da história.

Quer nos aproximemos do cosmopolitismo pelo lado social, quer pelo lado individual da Sociedade da Aprendizagem, existe uma atitude iluminista em direção à razão e à racionalidade, nos termos discutidos por Foucault (1984). O cosmopolitismo, contudo, é formado por intermédio de uma articulação em que a razão se relaciona com as noções de agenciamento e progresso, de estabilidade e consenso como princípios de governo⁷ da ação e da reflexão. O cosmopolita atual é o indivíduo do agenciamento, da deliberação; ele é tomado, portanto, como um empoderado — aquele que tem voz e é responsável por si mesmo em produzir a inovação nos processos de mudança. Tal noção de agenciamento e de universalidade da razão nos processos de mudança não é apenas algo que aparece simplesmente no presente, mas é, sim, uma construção histórica do eu.

Em segundo lugar, existe uma sacralidade que inscreve o agenciamento do cosmopolitismo nas teorias pedagógicas e nas Ciências Sociais e da Educação; ainda assim, raramente é explorado o fato de que esse agenciamento é um registro particular que atravessa a formação do Estado moderno e da arte de governo. Meyer (1986) afirma, por exemplo, que houve uma descoberta progressiva da personalidade humana durante os séculos XVIII e XIX; que cada pessoa carrega um sistema inteiro de razões e de percepções que refletem diferentes forças biológicas e sociais, por intermédio das quais o eu individual se integra. Teorias de agenciamento do indivíduo constituíram pessoas como sujeitos morais de suas próprias ações. No final do século XIX e no começo do século XX, teorias da ação e do ator ou *agência humana* foram centrais para a propagação internacional da instrução em massa na construção da nação moderna.

Em terceiro lugar, a razão cosmopolita é a pedra angular da ideia de agenciamento, mas também o limite e o objeto do governo.⁸ De Kant (via Dewey) e a partir das noções correntes de emancipação e de empoderamento, o cálculo da razão cosmopolita e da *pessoa razoável* coloca-se como a condição *sine qua non* para a combinação entre as habilidades individuais e as capacidades públicas. O cosmopolitismo recuperou ideias estoicas nos círculos intelectuais franceses do Iluminismo para juntar os domínios natural e humano da razão (Toulmin, 1990, p. 68-69). A razão do Iluminismo buscava corrigir as percepções visuais e os erros dos sentidos. O texto de Kant, *O que é o Esclarecimento?* (1784/1970), oferece o líder iluminado como um guardião que ensina que o dever de todo cidadão é o de pensar por si mesmo. Todavia, o guardião no texto de Kant representa a dupla tentativa de abordar o mundo pela razão e de administrá-lo também pela razão. O positivismo de Augusto Comte sintetizou o duplo aspecto da razão, que ora traria a ordem e a harmonia, ora traria a transformação; tal entendimento está sintetizado em sua famosa frase sobre a nova religião secular do Positivismo: Ordem e Progresso. O cosmopolitismo de Comte incorpora a ciência como a

“Religião da Humanidade visto que todo verdadeiro positivista procura reunir ciência e religião” (Nisbet, 1979, p. 172-173). A razão, então, não seria somente aquilo para ser recuperado quando da tomada de decisões ou da resolução de problemas; mas aquilo que compreende os sistemas historicamente produzidos de regras e padrões que demandam a reflexão e a participação. A noção de uma razão cosmopolita deriva de algo calculável e administrável, para assim governar a reflexão e a ação em nome do progresso social e da realização pessoal.

Em quarto lugar, embora os filósofos do Iluminismo falassem sobre razão e racionalidade (ciência) como valores que permitiriam que o individual transcendesse o local e o provincial, as regras e padrões da razão cosmopolita supõem um tipo específico de *expertise* na organização da vida cotidiana. A ciência torna-se experimental e empírica e, desse modo, deixa de provir exclusivamente dos filósofos. Vale notar, ainda, que a ciência não é uma atividade profissional qualquer, da qual se possa obter conhecimento e se possa controlar o mundo físico externo. As Ciências Humanas emergem como tecnologias particulares que dirigem sua atenção às qualidades internas da mente e da interação social. A *expertise* das Ciências Humanas tinha o objetivo de constituir a liberdade e a autonomia cosmopolitas. John Dewey, um filósofo americano e educador progressista, tornou-se um ícone ao trazer as noções de indivíduo cosmopolita a partir de uma forma populista relacionada às atividades cotidianas. O pensamento de Dewey, acerca do método científico, sugere que esse método é a força mais potente que molda o mundo moderno em imagens relacionadas aos ideais iluministas do cosmopolitismo. Ele queria humanizar o poder criativo da ciência em nome de valores universais para, desse modo, “obter o controle sobre o futuro” (Rockefeller, 1991, p. 3). O cosmopolitismo das novas ciências da Pedagogia e da infância organizou a vida por valores que foram pensados como universais e que prometiam o progresso por meio das ações individuais e comunitárias.

Essa breve discussão sobre os andaimes de diferentes práticas culturais que permitem enfocar o cosmopolitismo é uma estratégia para se pensar historicamente sobre a Sociedade da Aprendizagem e seus aprendentes. As reformas atuais sobre os aprendentes por toda a vida e a Sociedade da Aprendizagem fazem *sentido* apenas nesse contexto histórico de narrativas e de imagens do cosmopolitismo. As reformas funcionam como tecnologias de administração dos princípios de auto-reflexão, ação e participação. Agenciamento, progresso e razão são partes desse módulo, assim como se domestica a mudança em nome do progresso e da auto-realização. As inscrições da Sociedade da Aprendizagem, como Wagner (1994) discorre genericamente ao falar sobre a Modernidade, “não podem simplesmente ser escritas nos termos de autonomia e democracia crescentes, mas sim nos termos de noções em permanente transformação das fundações substantivas de uma autorrealização e em termos de uma mudança de ênfase entre as habilidades individualizadas e as capacidades públicas/coletivas” (Wagner, 1994, p. xiv).

A Sociedade da Aprendizagem como o Futuro Aqui e Agora — aquilo pelo que estamos esperando⁹

Esta e a próxima seção concentram-se em três práticas culturais sobrepostas na política e na pesquisa que se conectam ao cosmopolitismo da Sociedade da Aprendizagem — a inscrição do futuro como princípio regulador do presente, a noção de projeto (*design*) como prática de planejamento biográfico e a comunidade como um espaço para ligar normas e valores coletivos à individualidade. Se a criança e o adulto, ao final do século XIX, foram pensados como sujeitos que internalizariam as narrativas sociais coletivas da Nação, a individualidade de hoje manifesta-se como um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado.

O futuro funciona como uma prática de governo. Esse futuro não é algo decretado pelo Destino e alheio às nossas próprias atividades. Tampouco é um futuro de espaços estranhos ou inesperados contra os quais deveríamos lutar. É um futuro mobilizado para a formatação das pessoas no presente. Como recentemente afirmou um político sueco: “Nós devemos mobilizar as pessoas a serem cidadãos da nova sociedade”.¹⁰ O futuro de uma tal sociedade é o aqui e o agora. De igual modo, o documento da reforma das políticas educacionais dos Estados Unidos — *Nenhuma criança deixada para trás* (Bush, 2001)¹¹ — realiza o futuro ao governar o presente. O objetivo disso é uma sociedade futura inclusiva, atingida por meio de uma reforma educacional que busca “construir a mente e o caráter de cada criança, a partir de seus antecedentes históricos” (Bush, 2001).

Em diferentes contextos e com lógicas distintas, a mesma história parece ser narrada. A história é de que somos, agora, mais ou menos obrigados a viver em constante mudança na sociedade. A educação moderna, por exemplo, liga continuamente o indivíduo tanto às narrativas de progresso econômico ou social, quanto à revitalização de uma democracia que trará o aperfeiçoamento pessoal. Em uma declaração que perpassa o assunto das reformas educacionais americanas, o modelo para reforma curricular do Conselho Nacional de Professores de Matemática (The National Council of Teachers of Mathematics, 2000) afirma que o estudante deve ser preparado para um futuro em que a mudança é “uma característica ubíqua da vida cotidiana e, por isso, a aprendizagem com entendimento é essencial para capacitar estudantes a usar o que eles aprenderam para resolver os novos tipos de problema com os quais eles inevitavelmente irão se deparar no futuro” (p. 20-21). A *ubíqua* incerteza do futuro, que a educação matemática procura domesticar, tem menos a ver com a aprendizagem das normas de pensar no campo da Matemática, do que tem a ver com a inscrição de normas particulares para planejar o futuro de alguém, numa contínua inovação e escolha, através de um processo de auto-aperfeiçoamento na resolução de problemas.¹²

De igual modo, também as políticas de Saúde Pública suecas não dizem somente respeito à saúde. Em primeiro lugar e acima de tudo, a narrativa sobre a saúde trata da Sociedade, do Cidadão e do Futuro. A *Comissão Governamental Sueca Saúde em Condições de Equivalência – Alvos Nacionais para a Saúde* (SOU, 2000) propõe alvos nacionais para a saúde pública na Suécia que parecem carregar o mesmo valor semântico. As reformas do Estado relacionam-se com as transformações atuais da sociedade de modo a assegurar o futuro. De acordo com essa Comissão, o modelo sueco do *welfare state* e do desenvolvimento da saúde pública está “exposto a grandes tensões externas e internas” e a “diferentes tipos de ameaças” (p.55). O aumento de diferenças na saúde e nas condições sociais compromete a confiança fundamental na sociedade e a possibilidade de se fundar uma sociedade a partir da solidariedade entre diferentes grupos populacionais.

Um paradigma pedagógico de uma Sociedade da Aprendizagem está inscrito como uma estratégia de saúde pública e um paradigma de saúde pública. Ainda conforme essa Comissão, é “importante para uma sociedade que os cidadãos compreendam de forma clara a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal como um processo que se dá por toda a vida” (SOU, 2000, p. 423). Ser um aprendente por toda a vida é algo muito significativo para a saúde da população e para a conduta futura dos sujeitos individuais, não apenas em cenários de educação formal, mas também, e sobretudo, na vida cotidiana das pessoas e na sociedade como um todo. A escolarização é tomada, assim, como “um gigantesco e fundamental investimento de saúde pública” e também como um elemento chave para desencadear mudanças necessárias para tornar a saúde possível para todos (p. 385). O Comitê Nacional esforça-se para tornar visível, para problematizar e para reorganizar as atividades escolares a partir dessa visão de pedagogia como princípio organizativo do futuro da saúde pública.

O atual programa sueco de prevenção à criminalidade é, da mesma maneira, tomado como um problema pedagógico do futuro de uma Sociedade da Aprendizagem, mais do que uma punição da ilegalidade. A prevenção à criminalidade trata, antes, de como aprender a ser respeitoso à lei, de ser capaz de resolver problemas, de ser comunicativo e de ser responsável, do que necessariamente punir a má conduta. O delinquente precisa ser instruído e educado para obter um melhor juízo acerca das consequências de seu ato criminoso, ao passo que a vítima é convidada a ouvir, a entender e a aprender todo o histórico de desenvolvimento da atividade criminal do delinquente. O Comitê de Saúde Pública salienta que as mentalidades e o conhecimento das questões necessárias de saúde são algo que o sujeito deve capturar a todo o momento; é um projeto para toda a vida (SOU, 2000).

As narrativas sobre o (sujeito) cosmopolita inacabado na Sociedade da Aprendizagem constituem, ademais, novas relações entre a individualidade (o aprendente por toda a vida) e o social. A fabricação da criança como um agente de resolução de problemas não mais baseia a responsabilidade no conjunto das práticas sociais dirigidas a uma única esfera pública. A nova individualidade

atravessa comunidades diversas e plurais para constituir o bem comum. O esforço está agora nas mãos dos aprendentes autônomos, que são continuamente envolvidos no autoaperfeiçoamento e prontos para as incertezas que operam durante o trabalho nas comunidades de aprendizagem (ver, por exemplo, The National Council of Teachers of Mathematics, 2000). A razão não mais se dirige à perfeição da nação como incorporação coletiva do bem social. Mudança, contingência e incerteza são, no dia-a-dia, domesticadas por intermédio de regras e de padrões que colocam a criança como agente da resolução de problemas em diversas comunidades nas quais o bem comum é formado.

Educação é, assim e mais uma vez, um projeto para a mobilização nacional, todavia, com uma ampla significação que se diferencia daquelas de épocas passadas. Educação, como já o foi uma vez, forma a substância ética do indivíduo em todas as atividades sociais. Os princípios pedagógicos de aprendizagem propagam-se agora para todo o corpo social. *Trabalhar com educação* não se limita à aprendizagem e ao treinamento dos pupilos em uma sala de aula ou mesmo a um lugar e tempo específicos; a escola e a educação precisam expandir-se e conectar-se a todos os aspectos da sociedade de modo permanente. O sujeito precisa estar preparado para aprender durante toda a vida e estar conectado à aprendizagem em um sentido mais amplo (Dalín, 1994, p. 11).

As noções de aprendizagem por toda a vida e Sociedade da Aprendizagem em diferentes áreas políticas e institucionais não se encerram mais nos espaços previamente concebidos de educação.

A aprendizagem por toda a vida destrói as fronteiras entre setores políticos. Política educacional, política de emprego, política de indústria e comércio, política de desenvolvimento regional e política social têm em comum a responsabilidade pela aprendizagem por toda a vida e pela aprendizagem extraclasse (The Swedish National Agency for Education, 2000, p. 10f).

A razão governamental do século XXI toma a tarefa pedagógica da aprendizagem como posto de fronteira para unir a crescente e imprevisível multiplicidade, a fragmentação e a diversidade a partir de uma educação acentuadamente democrática. Da razão pedagógica espera-se o alargamento e o reforço da solidariedade na sociedade (Petersson; Olsson; Hultqvist; Popkewitz, 2004). A governamentalidade ordena e controla o futuro no presente, ao qualificar e preparar o cidadão individual, dispondo-o para novos compromissos cosmopolitas. Isso se evidencia na escrita de um proeminente educador escandinavo de uma conceituada revista profissional. A Sociedade da Aprendizagem é vista como sinal do futuro e como parte de um mundo visionário.

Estamos entrando numa sociedade do conhecimento desde que a velocidade do processo de mudança aumentou; e desde que a nova sociedade começou a exigir o novo, também se tornaram maiores as qualificações de cada um de nós. A educação não mais será algo ligado a um domínio estrito, mas uma necessidade e uma parte auto-evidente da vida cotidiana para todas as esferas, classes sociais e grupos ocupacionais. Nós já estamos lá. Sabemos que a educação por toda a vida se tornou uma realidade. (Dalín, 1994, p. 143).

O trabalho dos cidadãos em vista de um futuro interminável é um assunto de ordem educacional. Não parece inverossímil, portanto, afirmar que a sociedade se tornou uma escola (ver Hulqvist; Petersson, 2000). Eis porque a noção de *Escola como Sociedade* de Dewey foi remodelada na forma de *Sociedade como Escola*.

O Cosmopolitismo Inacabado: projetando o aprendente por toda a vida como agente de resolução de problemas e a comunidade

Talvez se fale que a maior parte do que vimos acima diga respeito apenas à política da Sociedade da Aprendizagem do futuro; sendo assim, vejamos o que de fato acontece com respeito a essa questão. As divisões de texto/contexto e ideal/real criam binarismos que confundem como o conhecimento fabrica, ou seja, como o conhecimento tanto interpreta quanto constrói e, assim, funciona materialmente. Os habitantes cosmopolitas inacabados da Sociedade da Aprendizagem constituem uma junção de práticas que sustentam uma tese cultural sobre um determinado modo de vida. O controle da mudança é uma parte desta junção. Nesta seção, discutiremos: a) a noção de espaços projetados e a individualidade projetada; b) a elaboração das características do agente de resolução de problemas em busca de uma vida de escolhas e inovação; c) a comunidade como um lugar de pertencimento e domicílio na resolução de problemas do futuro. Chamamos de práticas culturais aquelas que se sobrepõem para organizar um modo de vida do cosmopolita inacabado como um aprendente inacabado por toda a vida.

A Sociedade da Aprendizagem como um Problema de *Design*

As atuais reformas e pesquisas educacionais compreendem as crianças e os professores como projetistas de sua própria aprendizagem e a pesquisa como um problema particular de projeto, a fim de produzir o agenciamento do indivíduo que vive uma vida de contínua inovação. A noção de projeto (*design*) representa uma reviravolta nas narrativas de democracia, empoderamento e agenciamento humano para professores, crianças e pesquisadores no século XXI.

Projetar para o futuro é uma expressão que outrora dizia respeito à ideia daquilo que Deus reservava para as relações humanas. As intervenções sociais e pedagógicas do século XIX, nos Estados Unidos e na Suécia, buscavam levar a cabo o projeto latente de Deus junto a cada criança, família e cidadão e seus respectivos modos de vida.¹³ O educador sueco Rudenschöld situou a noção de projeto no *Ståndscirkulation*, o lado tecnológico externo de um processo evolutivo que inauguraria valores e formas de vida cristãs na Terra

(Hultqvist, 2004). O processo evolutivo fez com que a Suécia passasse a ser representada como uma exceção dentre as demais nações, graças ao fato de ser herdeira tanto das virtudes da modéstia e da ausência de vaidade, quanto da ética luterana do individualismo e do autoaperfeiçoamento.

A ideia de projetar a fabricação do cidadão fazia parte do Excepcionalismo norte-americano. O Excepcionalismo foi uma épica da nação narrada como uma experiência humana única de uma sociedade que se apresentava como um exemplo dos mais altos ideais de valor e de progresso humanos. Os pré-fundadores da sociologia americana procuraram garantir o futuro do Excepcionalismo da república ao projetarem deliberadamente a ordem social e o indivíduo. A noção de projeto incorporou elementos de um evangelho social que contém elementos secularizados da noção puritana de salvação. O projeto civilizatório e o projeto das características internas e das capacidades da criança buscavam produzir a razão e o cidadão razoável do futuro. As novas psicologias, por exemplo, anteviram a construção empírica de traços de personalidade a partir de um projeto deliberado, antes mesmo de algo que se relacionasse à ideia de uma alma estática, metafísica (Sklansky, 2002, p. 148-149). A noção de uma psicologia pragmática, desenvolvida por William James, estabeleceu uma ênfase na formação dos hábitos, vista como a principal maneira de atuar de acordo com os projetos de cada indivíduo (p. 146). A internalização do projeto nos indivíduos foi considerada como aquilo capaz de instituir a grande panaceia da igualdade.

Atualmente, o projeto é fabricar a individualidade da vida na Sociedade da Aprendizagem. Em um nível, é concebido como parte da democracia e de seu cosmopolitismo. Como se observou anteriormente, na aprendizagem *on-line* o projeto significa fabricar um indivíduo cuja vida seja de infinitas escolhas. O projeto (*design*) é também um projeto (*project*) de investigação das ciências da aprendizagem dirigidas à contínua intervenção em sala de aula. A Pesquisa de Projeto (*Design Research*) toma a sala de aula como um contínuo sistema aberto para, de forma ininterrupta, inventar caminhos de retroalimentação (*feedback loops*). Caminhos de retroalimentação significam aquilo que traz junto os objetivos da reforma, o desenvolvimento em curso do sistema, a disposição dos participantes e a especialização profissional. Biografia é o projeto (*project*) do projeto (*design*). Essa biografia é própria de um cosmopolita inacabado, em que os atos deliberados, intencionais, conduzem o indivíduo de uma esfera a outra, como se a vida fosse uma oficina de planejamento que tenha um valor em e por si mesma. A ação é um fluxo incessante em direção a um futuro que acontece graças ao *design*; um fluxo que não apenas define o que será feito, como também quem será essa pessoa.

A aprendizagem, no projeto pedagógico de resolução de problemas, relaciona-se morfológicamente aos novos princípios de justiça criminal restaurativa. As ferramentas desse pensamento são a comunicação e a interação entre as partes envolvidas no crime, que se detêm naquilo que deveria ser feito (o futuro) e não no que foi feito.

A justiça restaurativa coloca vítima e delinquente ambos em papéis ativos na resolução de problemas, ela se concentra na restauração das perdas materiais e psicológicas tanto dos indivíduos quanto da comunidade, percorrendo o caminho dos danos que resultam do comportamento criminoso. Sempre que possível, diálogo e negociação servem como elementos centrais da justiça restaurativa. (Isso se aplica, de fato, a crimes contra a propriedade, muito embora também a um número crescente de crimes mais violentos). A resolução de problemas para o futuro é compreendida como algo mais importante que a atribuição de culpa por um comportamento passado. Segurança pública é uma preocupação de primeira ordem; contudo, a punição do delinquente interessa menos que o fornecimento de oportunidades de: empoderar as vítimas em sua busca de encerrar o assunto e se curar de uma dada ofensa; imprimir sobre o criminoso o impacto de seu comportamento; e promover a restituição à vítima. (Umbreit, 1994, p. 2).

Nas diferentes esferas sociais, o cosmopolita inacabado é orientado para o futuro por intermédio de processos inacabados que são vistos como expressão dos atributos humanos universais da razão, da ciência e do progresso. A resolução de problemas do cosmopolita inacabado trabalha num mundo global no qual não existe linha de chegada. A criança, por exemplo, é alguém capaz de escolher ser fiel a qualquer uma das infinitas escolhas que tem à sua disposição, exceto a escolha de poder escolher. A organização, o projeto e a domesticação do futuro indefinido são tecnologias que conectam os propósitos e as aspirações dos poderes públicos às capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos, ao mediar as “interações entre a intervenção e o contexto” (The Design-Based Research Collective, 2003, p. 5).

Comunidade como *Domicílio* do Cosmopolita Inacabado

A autonomia do agente de resolução de problemas é dada por um domicílio e por um sentido de pertencimento, ao conectar psicologias da aprendizagem com práticas de comunicação e de interação que estão incorporadas na noção de *comunidade*. O agente de resolução de problemas aprende ao participar em sala de aula de uma comunidade: uma comunidade de discursos; uma comunidade de aprendentes; uma comunidade de matemáticos. No começo do século XX, a sala de aula era tomada como um lugar de socialização, no qual a criança deveria internalizar normas coletivas e universais de identidade que seriam pré-estabelecidas. As reformas atuais implicam a contínua formação de identidade mediada pelos sistemas de comunicação da comunidade de sala de aula (ver, nesse sentido, Cobb, 1994). A comunidade de sala de aula é pensada como uma “estrutura de participação”, em que as teorias de comunicação se interessam pelo processo em curso que cria identidades fluidas. A comunidade inscreve espaços culturais por intermédio dos quais tanto a resolução de problemas

quanto a Sociedade da Aprendizagem funcionam como qualidades performativas do *comunitário*.

A evocação da comunidade pretende reviver os ideais de uma democracia ao produzir representações ainda maiores daqueles que estão diretamente envolvidos na escolarização, na saúde pública e na mediação vítima-criminoso. A ideia de comunidade evoca ainda um conceito de justiça restaurativa e de reformulação da democracia por meio de padrões de governo comunitários. A comunidade representa um tema redentor no envolvimento e no empoderamento, no qual a resolução de problemas produz uma cidadania responsável. As redes de comunicação são meios que propiciam a harmonia; ou seja, fazemos a paz na medida em que falamos com o outro e nos reconciliamos com o outro ao dizer a “verdade” sobre nós mesmos. Esse novo modo de fazer justiça diz respeito, sobretudo, à interação; ao mesmo tempo, corresponde a uma ambição de personalizar e humanizar o processo judicial de tal modo a facilitar o “empoderamento de ambas as partes para resolver o problema em um nível comunitário.” (Umbreit, 1994, p. 17).

A comunidade é um lugar discursivo para conectar relações íntimas e capacidades interiores da criança e da família às imagens e às narrativas de um pertencimento coletivo e *doméstico*. A *Sociologia Comunitária*, desenvolvida na Universidade de Chicago durante as primeiras décadas do século XX, procurou remodelar a cultura urbana de famílias imigrantes por meio de psicologias sociais da criança e da família, como, por exemplo, as teorizações de Charles Horton Cooley, George Herbert Mead e John Dewey. Cooley viu a família e a vizinhança como provedoras de adequada socialização por meio das quais as crianças poderiam perder a avidez, o desejo e o orgulho do poder que seriam inatos a elas, tornando-as ajustadas à civilização. Os sistemas de comunicação da família estabeleceriam ainda, e de acordo com Cooley, a família em princípios cristãos que forçariam um imperativo moral na vida e um autossacrifício em prol do bem do grupo. Esses princípios cristãos eram vistos como aquilo que constituía o cidadão cosmopolita em uma sociedade democrática. Teorias sobre a família e as interações sociais eram uma espécie de educação social pelas quais as escolas e as comunidades locais se relacionavam a uma imagem cosmopolita — uma imagem em que os indivíduos estavam submetidos a “uma perspectiva mais ampla, a um idealismo mais elevado e mais claro e, portanto, preparado para criar esse livre, íntegro e alegre sistema de vida aos quais eles aspiram.” (Cooley apud Reuben, 1996, p. 156).

A prevenção contemporânea à criminalidade, ao delito ou o mau comportamento re-inscrevem noções de comunidade como uma prática de governo, mas num conjunto de práticas diferentes das que vimos na passagem ao século XX. O crime é corrigido e evitado informalmente em nível local (The National Council for Crime Prevention, 1999, p. 11). Nesse contexto, o Estado não mais é imaginado como a vítima, mas como “teoria de justiça restaurativa que postula que o comportamento criminoso é primeiro um conflito entre indivíduos.” (Umbreit, 1994, p. 2). Um dos objetivos da mediação restaurativa é que o crimino-

so confesse arrependimento e peça o perdão da vítima. A vítima é, então, convidada a escutar e a compreender toda a história da atividade criminosa do delinquente, salientando-se que a história tem de ser dita mediante um mediador/confessor. Mas sendo a prevenção ao crime um projeto de justiça restaurativa é, também, parte do currículo do Ensino Médio sueco. Os projetos curriculares do Estado operam de tal maneira que ligam o estudante a propósitos mais abrangentes, tanto para “fornecer uma base para os alunos continuarem envolvidos com a comunidade, seja como cidadãos, seja como profissionais [...]”; para cultivá-los na prática democrática”, quanto para “prover conhecimento e, por conseguinte, o poder para realizar mudanças positivas em ambos os registros, o individual e o social.” (p. 4). Esse curso de prevenção à criminalidade busca aprimorar o sentimento de agenciamento ou empoderamento; trata-se de um curso que se ajusta perfeitamente à “obrigação do Ensino Médio de cultivar a consciência cívica.” (The National Council of Crime Prevention, 2002, p. 1).

Há um paradoxo aqui envolvido. De um lado, parece que o pensamento educacional se espalha e tende a assumir, cada vez mais, o controle de espaços em nome do futuro e do cosmopolita esclarecido. A prevenção à criminalidade, a saúde física e mental de uma pessoa e o cidadão do futuro estão todos nas mãos da Pedagogia. Todavia, a sociedade da aprendizagem desse cosmopolita inacabado tem seus encarceramentos e internamentos. “A teoria da justiça restaurativa contribui para a vontade de empoderamento da comunidade local e a influência local do indivíduo move o sistema legal em um nível mais baixo — isso aduz à opinião de que a má conduta ou a falta de comportamento deveriam ser corrigidas de um modo mais informal pelo controle social em nível local” (The National Council for Crime Prevention, 1999, p. 11).

O paradoxo envolvido na Sociedade da Aprendizagem move-se entre algumas tendências mais amplas, que compreenderiam a sociedade como uma escola, e outras tendências que restringiriam a escola a uma questão de encargo individual — frequentemente expressa, por exemplo, em termos de aprendizagem por toda a vida e em situações extraclasse, autorregulação e empoderamento —, parecendo caracterizar as condições de governamento no início do século XXI. O governo da sociedade, da nação e do futuro parece fazer esse desvio pelo tema do sujeito (educável).

Ainda há mais a dizer sobre tal paradoxo. Os futuros cidadãos são os participantes, ao mesmo tempo, mais e menos ativos. A colaboração e a resolução de problemas dão flexibilidade para a aprendizagem de como apreciar toda a glória desta já dada realidade. Os currículos científicos seguem em diferentes nações um padrão similar (McEneaney, 2003). O currículo propicia que estudantes tenham maiores oportunidades para a participação. Mas essa participação ocorre cada vez mais em um mundo representado pelas imagens de especialização que são próprias da ciência. Assim, quando existir uma maior participação do estudante no currículo, essa participação se dará em áreas cada vez mais especializadas, na medida em que a *expertise* científica leva ao aumento da autoridade.

As reformas da virada do século XX ao XXI não mais parecem guiadas por obrigações e morais sociais validadas externamente, como antes acontecia. A liberdade do empoderado que vive em múltiplas comunidades é o de se proteger frente à mudança, à contingência e à incerteza da vida cotidiana. A contingência é domesticada por meio de regras e de padrões racionais que situam a criança (como agente de resolução de problemas) e a participação em espaços cada vez mais classificados pela especialização icônica da ciência e seu consagrado conhecimento sobre o mundo.

Os Aprendentes Por Toda a Vida e Aqueles que não Estão Aprendendo

As esperanças e os desejos redentores do cosmopolita inacabado constituem uma dupla narrativa que expressa os medos em relação àqueles indivíduos capazes de evitar e de destruir o futuro e suas noções de civilidade. As afirmações são simultaneamente narrativas de apreensão e de desintegração morais sobre aqueles que trarão abaixo os muros da civilização. Os perigos são, por exemplo, o da criança não adequadamente preparada para viver em um mundo global e que ainda mantém uma identidade nacional coletiva. Os medos, contudo, não aparecem da mesma forma. Eles são frequentemente expressos nos termos da inclusão nas questões de equidade, para se aproximar daqueles que correm o risco de cair para fora ou ficar para trás — imigrantes, etnias, grupos raciais que não lograram sucesso e que são marginalizados. Medos acerca da deterioração psicológica e das condições sociopsicológicas que produzem tal deterioração são partes da política e da investigação sobre a *santidade* da família tradicional e suas formas de domicílio e infância. Tais medos raramente se relacionam ou explicitam categorias de raça, gênero ou classe; todavia, estabelecem-se nas políticas e nas investigações por categorias de diferença, tais como: pais solteiros, mãe adolescente ou criança em situação de vulnerabilidade.

No contexto sueco, o medo da prevenção à criminalidade é o do prisioneiro que não se torna um membro da Sociedade da Aprendizagem. A redenção do criminoso está em abraçar o modo cosmopolita de viver, tornando-se aprendente por toda a vida. O medo do criminoso parece dizer menos respeito a que crime foi cometido do que em recuperar seu eu por meio das trilhas redentoras da aprendizagem por toda a vida. Isso requer um sistema correccional que saiba lidar com as íntimas relações sociais e psicológicas do criminoso em reabilitação. Programas são compostos para “facultar aos prisioneiros a possibilidade de aprenderem por toda a vida tão perto quanto possível de seus próprios lugares, e com as possibilidades da aprendizagem *on-line*, em qualquer lugar isso é possível.” (Sjöberg; Roitto, 2001, p. 10).

A maior parte dos investimentos em prevenção à criminalidade não tem como alvo o criminoso, mas jovens potencialmente criminosos. A lógica é mui-

to clara: a criança e o jovem devem ser salvos antes que eles cruzem a linha que leva à prisão, desde que a prisão deixou de oferecer as *habilidades* de salvamento com a mesma eficiência com que oferece habilidades para o desenvolvimento de uma carreira criminal. O criminoso potencial limita a possibilidade da aprendizagem de transformá-lo num cidadão de fato. O criminoso potencial, os criminosos e os reincidentes compartilham um mesmo histórico familiar social e psicológico em termos de baixa escolarização, abuso de drogas, desemprego e assim por diante. As mesmas características podem ser notadas quando se busca identificar aqueles que podem e aqueles que não podem aprender no contexto da justiça restaurativa. Ao delinquente e aos delinquentes em situação de risco é oferecida a chance de serem resgatados, incluídos e integrados a uma comunidade, de serem educados de acordo com a maneira cívica; mas se ele ou ela não aceita a oferta, o outro lado da moeda é óbvio: dá-se a exclusão.

A inquietação da Saúde Pública trata de cidadãos que têm conhecimento somente de uma parte do que a aprendizagem por toda a vida é e que se recusam-se a aprender que a saúde não diz respeito apenas à saúde. A inquietação não se dirige ao enfermo, mas vai ao encontro do sujeito autônomo que, de forma egoísta, não assume a responsabilidade por sua comunidade, ao não deixar de fumar ou beber. Cada uma dessas coisas é vista como disposição moral insalubre e que concorrem, ademais e simultaneamente, para uma degeneração física que tem impacto não só sobre os outros, mas, também, sobre o eu individual. O cidadão saudável sente e age com responsabilidade por sua mais abrangente e imediata comunidade como uma obrigação pessoal para com o futuro e para com a sociedade em seu todo.

De um modo geral, podemos afirmar que as inquietações são redobradas no que concerne à prevenção à criminalidade e ao campo da saúde. De um lado, parafraseando Rose (1993), trata-se do medo de governar demais, o que não é, em nome de um modo liberal de legislar, a maneira mais adequada de projetar, empoderar e ordenar o modo de vida autônomo cosmopolita. De outro lado, trata-se, também, do medo de governar de menos, que é o medo de não obter sucesso ao preparar e ordenar todos os indivíduos e os grupos (ainda não incluídos) em uma sociedade em nome da aprendizagem, do agenciamento e da participação comunitária. Esses estilos de governar de dois gumes nem sempre operam opondo-se um ao outro mas, sim, de maneira a se retro-alimentarem.

Os medos da desintegração social, da perda da civilização, não se restringem apenas à probabilidade de salvamento e redenção. O indivíduo que não é o cosmopolita inacabado se distingue dos outros indivíduos que demandam programas para governar os processos de exclusão de tal modo a criar uma sociedade inclusiva. Essa é uma maneira de ler as propostas da pesquisa e da reforma educacionais que discorrem sobre a reparação das injustiças da educação, tal como, por exemplo, a necessidade de que *todas* as crianças aprendam, de que todas as crianças sejam aprendentes por toda a vida, não deixando *Nenhuma criança para trás* — como dizia o lema da legislação dos Estados Unidos, em 2001. As frases *para que todas as crianças aprendam e nenhuma*

criança deixada para trás expressam preocupações e compromissos gerais sobre a retificação de situações de pobreza e de discriminação. Todavia, a esperança e o compromisso gerais também constituem os medos da sociedade. Certas teorias e programas são construídos a fim de fazerem dos excluídos cosmopolitas inacabados (ver Popkewitz, 1998). As práticas sociais sobre exclusão plasmam o reconhecimento das distinções sociais e culturais do desvio e da diferença. O toque do clarim para a reforma não é tão somente um toque para encontrar o progresso econômico futuro mas, também e sobretudo, um toque que alerta para a desorganização moral e cultural.

Uma série de valores é evocada por meio de frases de programas que buscam assegurar com que todas as crianças aprendam. A frase todas as crianças possibilita determinar categorias e distinções sobre uma criança particular que não se ajusta aos mapas de todas as crianças. É a criança, mas de igual modo o futuro adulto, que não escolhe, persegue o desejo e se torna um aprendente por toda a vida. As crianças que estão incluídas nessas distinções próprias da categoria de *todas as crianças* têm características particulares. As características das crianças que não estão incluídas nessas distinções da categoria de criança dizem respeito àquela criança “que vive na pobreza, dos estudantes que não têm o inglês como sua língua materna, dos estudantes com deficiências, das mulheres e muitos outros estudantes não-brancos que têm estado tradicionalmente mais longe que qualquer um dos seus semelhantes, em outros grupos demográficos, para serem vítimas das baixas expectativas” (National Council of Teacher of Mathematics, 2000, p. 13).

Essa criança Outra está para ser resgatada por meio de distinções cada vez mais refinadas, que ordenam e classificam a criança como problemática; essa é uma criança que ainda não tem as habilidades próprias da criança agente de resolução de problemas, não sendo, ainda, uma aprendente flexível. A criança que não se ajusta no mapa de todas as crianças é a criança para a qual falta auto-estima; que tem um conceito de si mesma muito incipiente; cujas habilidades são escassas; que não abraça a resolução de problemas, a colaboração e uma vida de contínua inovação e escolha que marca o autônomo cosmopolita inacabado. Tanto os medos da desintegração moral e da instabilidade social projetadas nas qualidades psicológicas da aprendizagem, quanto a resolução de problemas e a auto-estima se sobrepuseram às narrativas sociais sobre a desintegração moral da comunidade, da família e do ambiente. Os últimos medos são os pais solteiros, as mães adolescentes e os reincidentes. As categorias desses tipos humanos relacionam-se a outras distinções que funcionam ao mesmo tempo como símbolos do desvio e alvos de resgate, tais como: baixa remuneração, falta de livros em casa, desemprego, abuso de drogas (ver, por exemplo, Popkewitz, 1998; Lindblad; Popkewitz, 2004).

As inscrições aparecem juntas como uma reunião de características que buscam produzir uma determinada classificação que atua na prevenção à criminalidade, na escolarização e na educação da saúde, com algumas varia-

ções em termos das categorias, nos dois países, sobre quem é deixado para trás. Esse último tipo humano tem, em relação ao aprendiz por toda a vida, qualidades e características da criança que necessita ser remediada. A diferença é discursivamente feita a partir de características desviantes. Embora existam programas que pretendam resgatar esse tipo humano particular por intermédio de um melhor gerenciamento e de um autogerenciamento, tal tipo humano é alguém que, mesmo estando em perpétua construção, nunca alcançará as normas da *média*.

A Arte de Governar em Nome da Sociedade da Aprendizagem Cosmopolita

O conhecimento, como afirmamos, não é algo epifenomênico, mas é parte em si mesmo das qualidades produtivas do mundo. Essa preocupação com a fabricação da *razão* e da *pessoa razoável* na Sociedade da Aprendizagem atual permanece como uma forma de incorporação do cosmopolita que é civilizado e progressivo. Temos procurado diagnosticar o cosmopolitismo como uma tese cultural que gera princípios que governam quem é e quem deveria ser o indivíduo na Sociedade da Aprendizagem. Nosso foco no cosmopolitismo tenta historicizar seu presente como um fenômeno de transmutação dos códigos no presente, desde o Iluminismo norte-europeu. Suas narrativas são sobre indivíduos cujas vidas são ordenadas por princípios de racionalidade e progresso e por uma razão universal.

O que é novo no presente é essa particular amalgamação de práticas culturais que fabricam o social e a individualidade. Os correlatos *sociedade* e *aprendente* na Sociedade da Aprendizagem concentram-se em práticas culturais que geram princípios sobre quem nós somos, quem deveríamos ser e quem não faz parte deste nós. Esse contexto de governo do qual falamos — a saber, o contexto de um cosmopolitismo inacabado — muda quando tomamos como certas apenas a aprendizagem por toda a vida e as escolhas que cada um pode fazer. O sujeito autônomo cosmopolita tem uma dupla responsabilidade. Ele é responsável por seu próprio estilo de vida e por criar um ambiente que propicie a aprendizagem, a segurança e a saúde de todos os envolvidos, inclusive de si mesmo. Todavia, essas imagens e narrativas do social e do indivíduo são também divisões que colocam alguns para fora de seu mapeamento cultural: não civilizados, bárbaros, *outsiders*, aquém e carentes de humanidade.

As qualidades do cosmopolitismo inacabado em circulação, na Suécia e nos Estados Unidos, produzem um mundo pedagógico no qual os princípios de governo da criança relacionam-se morfológicamente a múltiplas arenas da vida social. A disposição para um comprometimento pessoal perante o cosmopolita inacabado em sua vida familiar e a participação em organizações de voluntariado são partes significativas da nova organização das esperanças

e dos medos das políticas de Saúde Pública, das novas pedagogias escolares e da prevenção à criminalidade. Ainda que as reformas de justiça criminal e de Saúde Pública suecas e a escolarização norte-americana sejam portadoras cada uma de suas próprias e específicas tradições e termos de oportunidade, elas têm relações morfológicas na ordenação dos objetos de reflexão e ação.

Talvez se diga, tal como muitos dos autores cujos textos foram examinados e que defendem a ideia de uma Sociedade da Aprendizagem, que essa nova individualidade traz a possibilidade de se usufruir da realização dos objetivos do Iluminismo. Nossa discussão, então, deixaria em paz essa normativa e utópica exigência de um cosmopolitismo inacabado. Não se trata apenas de empoderamento e de futuro. Existem internamentos e cerceamentos que precisam continuamente de diagnósticos, a fim de que se historicize o senso comum. A Sociedade da Aprendizagem é uma prática de governo e um efeito de poder. Sua individualidade pedagógica circula de tal modo a ordenar, diferenciar e dividir quem é e quem não é o cosmopolita razoável.

Nosso enfoque na Sociedade de Aprendizagem e no aprendente por toda a vida, em face de um contexto histórico mais abrangente do cosmopolitismo, detém-se sobre a mutabilidade das capacitações, dos cerceamentos dos internamentos do presente. Essa historicidade da análise contemporânea das políticas e do problema das mudanças propicia uma alternativa aos estudos das políticas que vêem as mudanças na individualidade como parte de um exemplo global de neoliberalismo. A dificuldade de tais argumentos neoliberais é que eles tomam a estruturação contemporânea de políticas nacionais e internacionais sobre privatização e *marketização* como categorias de análises, reinserindo e conservando assim a estruturação existente de raciocínio como fundação de suas críticas. É como se a aprendizagem por toda a vida ou o cosmopolita inacabado tivessem aparecido miraculosamente, tal como pensaram os economistas de Chicago nos anos 50 do século passado e como trouxeram, para dentro de seus projetos políticos, Reagan, Thatcher e agências mundiais como, por exemplo, o Banco Mundial. Ao nos focarmos no conceito mais abrangente de cosmopolita inacabado, tentamos explorar historicamente como é possível que a Sociedade da Aprendizagem, o indivíduo como aprendente por toda a vida e, de forma mais ampla, a Ciência Política pensam sobre a mudança e a escolha e sobre os interesses humanos. A noção de governamentalidade fornece uma estratégia para historicizar este presente.

Recebido em abril de 2009 e aprovado em maio de 2009.

Notas

- 1 Essas diferentes políticas são interessantes em si mesmas, visto que a educação é uma prerrogativa oficial da nação e não da União Europeia, todavia, o interesse por uma identidade europeia é colocado dentro da política laboral. Ver a discussão em Nóvoa; Lawn, 2002.
- 2 Recentes investigações têm apontado para diferentes noções de Iluminismo, diferenciando-o nos campos da cultura e das práticas políticas, tal como na Grã-Bretanha, França e Estados Unidos. É essa histórica diferenciação que Foucault (1984) realizou quando tratou indiretamente da *atitude* do Iluminismo em contraposição à doutrina da Modernidade.
- 3 Ou “cosmopolita do Iluminismo” (Nota do Revisor).
- 4 Foucault e a razão política são discutidos, por exemplo, em Barry; Osborne; Rose, 1996; Hultqvist; Dalberg, 2001; Popkewitz; Brennan, 1998; Popkewitz; Franklin; Pereyra, 2001.
- 5 O poder das imagens normativas do cosmopolita pode ser visto na incorporação soviética do *slogan* da Revolução Francesa (igualdade, liberdade e fraternidade) como um passo em direção a realização de uma comunidade comunista.
- 6 Tal ideia está incorporada na obra de Adam Smith, Karl Marx, os Fabianos, Durkheim, entre outros. O que não quer dizer que uma imagem do individual como um cosmopolita apareça miraculosamente no Iluminismo ou mesmo que não existam múltiplos cosmopolitismos (ver, por exemplo, Breckenridge et al., 2002). O século XIX é, por certo, um longo ponto de entrada. Os projetos nacionais, a secularização, a individualização e a imposição da ciência como aspiração da razão fez desse um conveniente ponto de partida para nossa discussão.
- 7 Aqui, usa-se governo para referir a instituição política administrativa e centralizada, e governmento para referir a ação ou ato de governar (Nota do Revisor).
- 8 Nosso argumento sobre o agenciamento é aqui e posteriormente o de inscrevê-lo como mecanismo de governmento tal como as práticas social e educacional.
- 9 O título é tomado emprestado do artigo de Lena Fejan Ljunhill intitulado *Pedagogiska Magasinet* (Revista Pedagógica), publicado pela União de Professores, n.1, 1996, p. 6.
- 10 Ibidem, p. 7.
- 11 A mesma tendência é evidente nas reformas suecas de formação de professores.
- 12 Educação matemática como uma prática de governmento é mais amplamente discutida em Popkewitz (2004).
- 13 Existem diferenças acerca dessa noção de projeto na Contra-Reforma, no Contra-Iluminismo, ainda que alguém possa apontar para a ocorrência de uma particular globalização em face dos discursos das Sociedades de Aprendizagem e dos aprendentes por toda a vida. Podemos apenas indicar aqui alguns dados diagnósticos gerais, na medida em que se reconheçam diferentes padrões e reunião de pessoas assim como contra-discursos. Num outro contexto, temos discutido isso a partir da exploração de múltiplas Modernidades construídas ao longo do século XX (Popkewitz, 2005). Em torno da discussão sobre a aprendizagem por toda a vida na Europa, podem ser vistos Simola; Johanesson; Lindblad, 2002; Nóvoa; Lawn, 2002; Tuschling; Engemann,

2006. Não obstante, ainda que nossa documentação seja relativa à Suécia e aos Estados Unidos, isso não quer dizer que estamos examinando apenas um fenômeno local.

Referências

- BARRY, A.; OSORNE, T.; ROSE, N. **Foucault and Political Reason**. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- BECK, U. The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the second age of modernity. **British Journal of Sociology**, Inglaterra, v. 51 n. 1, p. 79-105, 2000.
- BRECKENRIDGE, C.; POLLOCK, S.; BHABHA, H.; CHAKRABARTY, D. (Org.). **Cosmopolitanism**. Durham: Duke University Press, 2002.
- BUSH, G. W. **No Child Left Behind**. Washington: DC, Department of Education, US Government Printing Office, 2001.
- CASTELLS, M. Materials for an Exploratory Theory of the Network Society. **British Journal of Sociology**, Oxford: Blackwell, v. 51, n. 1, p. 5–24, 2000.
- COBB, P. Where is the Mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. **Educational Researcher**, v. 23, n. 7, p. 13–20, 1994.
- DALIN, P. **Utbildning för ett nytt århundrade**. Bok 1. Stockholm: Liber: 1994.
- FOUCAULT, M. Governmentality. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Org.), **The Foucault Effect: Studies in governmentality**. Chicago: IL, University of Chicago Press, 1991.
- FOUCAULT, M. What is Enlightenment? In: RABINOW, Paul (Org.). **The Foucault Reader**. New York: Pantheon Books, 1984. P. 32–50
- HARGREAVES, A. **Teaching in the Knowledge Society, Education in the age of insecurity**. Maidenhead: Open University Press, 2003.
- HULTQVIST, K.; DAHLBERG, G. (Org.) **The Changing Child in a Changing World: Current ways of thinking and practicing childhood**. New York: Routledge Falmer, 2001
- HULTQVIST, K. PETERSSON, K. Iscensättningen av samhället som skola. I Pedagogik en: Jens Bjerg (Org.), **Grundbok**. Stockholm: Liber, 2000.
- HULTQVIST, K. The Travelling State, the Nation and the Subject of Education. In: BAKER, B.; HEYNING, K. (Org.). **The Uses of Foucault in the Study of Education**. New York: Peter Lang, 2004.
- KANT, E. Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Purpose. In: REISS, H. (Org.) NISBET, H. B. (trad.). **Kant's Political Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1784/1970.
- LJUNGHILL, L. F. The Future is Here and Now—What Are We Waiting For! **Pedagogiska magasinet**, Stockholm, Lärarförbundet, v. 1, n. 1, p. 6-7, 1996.
- LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. (Org.). **Educational Restructuring (International Perspectives on Traveling Policies)**. Greenwich: CT, Information Age Publishing, 2004.
- MAEROFF, G. **A Classroom of One: How online learning is changing our schools and colleges**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

- MCENEANEY, E. Elements of a Contemporary Primary School Science. In: DRORI, S.G.; MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O. R.; SCHOFER, E. (Org.). **Science in the Modern World Polity: Institutionalization and globalization.** Stanford, CA: Stanford University Press, 2003. P. 136-154.
- MEYER, J. W. Myths of Socialization and of Personality. In: THOMAS, M. S.; HELLER, C.; DAVID, E. Wellbery (Org.). **Reconstructing Individualism: Autonomy, individuality, and the self in Western thought.** Stanford, CA: Stanford University Press, 1986. P. 208-221.
- MEYER, J. W.; BOLI, J.; THOMAS, G.; RAMIREZ, F. World Society and the Nation-State. **American Journal of Sociology.** Chicago: University of Chicago Press, v. 103, n. 1, p. 144-181, 1997.
- NISBET, R. **History of the idea of progress.** New York: Transaction Publishers, 1979.
- NÓVOA, A.; LAWN, M. **Fabricating Europe: The formation of an education space.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- PETERSSON, K.; OLSSON, U.; HULTQVIST, K.; POPKEWITZ, T. Reframing Educational Thought, Subjects and Technologies of the Future in the Early 2000's. In: THE EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, 2004, Creta, Grécia.
- PETERSSON, K.; **A Political Sociology of Educational Reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research.** New York: Teachers College Press, 1991.
- PETERSSON, K.; **Struggling for the Soul: The politics of education and the construction of the teacher.** New York: Teachers College Press, 1998.
- PETERSSON, K.; The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child, **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 4, p. 3-34, 2004.
- PETERSSON, K.; **Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education.** New York: PalgraveMacmillan, 2005.
- PETERSSON, K.; BRENNAN, M. (Org.). **Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and power in education.** New York, Teachers College Press, 1998.
- PETERSSON, K.; FRANKLIN, B.; PEREYRA, M. (Org.) **Cultural History and Critical Studies of Education: Critical essays on knowledge and schooling.** New York, Routledge, 2001.
- REUBEN, J. **The Making of the Modern University: Intellectual transformations and the marginalization of morality.** Chicago: IL, The University of Chicago Press, 1996.
- ROCKEFELLER, S. **John Dewey: Religious faith and democratic humanism.** New York: Columbia University Press, 1991.
- ROSE, N. Government, Authority and Expertise in Advanced Liberalism. **Economy and Society.** London, Routledge, v. 22, n. 3, p. 283-99, 1993.
- SCHILLER, D. P.; WALBERG, H. Japan: The learning society. **Educational Leadership**, v. 39, n. 6, p. 411-414, 1982.
- SIMOLA, H.; JOHANNESSON, I. A.; LINDBLAD, S. (Org.) Changing Education Governance in Nordic Welfare States: Finland, Iceland and Sweden as cases of an

international restructuring movement. **Special Issue of Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 46, n. 3, 2002.

SJÖBERG, H.; ROITTO, M. **Kriminalvårdens klientutbildning—kartläggning, problembeskrivning och förslag till åtgärder**. Norrköping, Sweden: Kriminalvården, Kriminalvårdsstyrelsens Förlag, 2001.

SKLANSKY, J. **The Soul's Economy: Market society and selfhood in American thought, 1820–1920**. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2002.

SOU. **Health on Equivalent Conditions — National Targets for Health**. Stockholm: Socialdepartementet, 2000.

The Design-Based Research Collective. Designed-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry, **Educational Researcher**, v.32, n. 2, p. 5-8, 2003.

The National Council of Crime Prevention. 'The Hjällbo Estate Security Group', (The local Council of Crime Prevention in Hjällbo) 1999: Disponível em <<http://www.bra.se/extra/publication/>>.

The National Council of Crime Prevention (2002) **Via Wargen—a course in crime prevention in a High School**. (The Local Council of Crime Prevention in Östersund): Disponível em <<http://www.bra.se/extra/publication/>>.

The National Council of Teachers of Mathematics. **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston: VA, NCTM, 2000.

The Swedish National Agency for Education. **The Life-Long and Life-Wide Learning**. Stockholm, 2000.

TOULMIN, Stephen. **Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity**, Chicago: University of Chicago Press, 1990.

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, Agosto, 2006.

UMBREIT, M. S. **Victim Meets Offender**. The impact of restorative justice and mediation. New York: Willow Tree Press, 1994.

WAGNER, P. **The Sociology of Modernity**. New York: Routledge, 1994.

Thomas S. Popkewitz é professor titular de currículo, na Faculdade de Educação da University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos.

E-mail: popkewitz@education.wisc.edu

Ulf Olsson é professor no Stockholm Institute of Education, Suécia.

E-mail: ulf.olsson@lhs.se

Kenneth Petersson é professor no Department of Social and Welfare Studies na Linköping University (Campus Norrköping), Suécia.

E-mail: kenneth.petersson@isv.liu.se

Tradução: Marcelo de Andrade Pereira

Revisão da tradução: Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva.