

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

GREGORY DE JESUS GONÇALVES CINTO

DE CORPO IMPLICADO: desafios para o
movimento educacional da sociedade contemporânea



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2016

GREGORY DE JESUS GONÇALVES CINTO

DE CORPO IMPLICADO: desafios para o movimento educacional da sociedade contemporânea

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro.

Bolsa: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento em Nível Superior.

ARARAQUARA – SÃO PAULO
2016

CINTO, Gregory de Jesus Gonçalves

DE CORPO IMPLICADO: Desafios para o desenvolvimento educacional da sociedade contemporânea / Gregory de Jesus Gonçalves Cinto – 2016
157f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciência e Letras” (Campus Araraquara)
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

1. Corpo Implicado. 2. Escola. 3 . Processos de Subjetivação. 4. Mercado Capitalista Neoliberal. I. Título.

GREGORY DE JESUS GONÇALVES CINTO

DE CORPO IMPLICADO: Desafios para o movimento educacional da sociedade contemporânea

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Bolsa: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento em Nível Superior.

Data da defesa: 27/06/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro;

Profa. Dr. Paulo Rennes Marcal Ribeiro;

Prof. Dr. Romualdo Dias;

Prof. Dr. Aldo Ambrózio;

Prof. Dra. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira.

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
UNESP Instituto de Biociências – Rio Claro.

Membro Titular: Profa. Dr. Paulo Rennes Marcal Ribeiro.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Romualdo Dias.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Aldo Ambrózio.

Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Membro Titular: Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara

UNESP – Campus de Araraquara

Ao Natalino e à Mara, meus pais, com respeito;
Ao Cleber, meu irmão, com amizade;
À Karina, com amor;
Aos meus alunos com dedicação;
À vida, com alegria!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e familiares, pela vida, pelo carinho e por sempre apoiarem os meus estudos;

à Profa. Dra. Sueli, por me dar a oportunidade de cursar a pós-graduação e pelo carinho que a tornou tão especial em minha vida;

ao Prof. Dr. Romualdo Dias, pelas orientações, carinho e amizade e por, desde o ano de 2007, acompanhar minha jornada acadêmica formal e informalmente;

à Karina, minha esposa, que também faz parte desta pesquisa, pelo amor, presença constante, apoio e generosa escuta;

aos membros da minha banca: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira e Prof. Dr. Aldo Ambrózio, por estarem presentes nesse momento ímpar da minha vida;

ao meu amigo Felipe, pela ajuda;

aos meus amigos Darbi e Tiago, pela amizade e hospedagem;

aos amigos de Laranjal Paulista, Rio Claro e Araraquara;

aos meus alunos, pela inspiração.

Que a leitura deste livro sirva de inspiração neste mundo onde os extremismos religiosos e o Deus Dinheiro ameaçam perigosamente a lucidez amorosa necessária à reinvenção de uma concepção de cultura que não contrarie as forças da Natureza, mas que seja a favor da potência de vida desta. Não há futuro sem ilusão, sendo “ilusão” entendida como zona de constante abertura psíquica para a recriação do mundo por meio do sonho, da arte e da espiritualidade, e para a invenção permanente de si. Que o homem, ao assumir sua destrutividade, possa reinventar novas formas de amor que a contenham. Mas, como disse Freud, quem pode presumir o sucesso e o desfecho dessa luta imortal? (RENATA UDLER CROMBERG, PREFÁCIO DO FUTURO DE UMA ILUSÃO).

RESUMO

Neste estudo defendemos o corpo implicado como mecanismo de ruptura diante de políticas de subjetivação controladas pelo mercado capitalista neoliberal. A partir dos conceitos de “biopoder” e “biopolítica”, de Michel Foucault, conseguimos descrever os processos de subjetivação que sintonizam as relações econômicas contemporâneas (produzidas pelo mercado capitalista neoliberal) e o funcionamento psíquico dos sujeitos. Portanto, nesse processo, o corpo sofre uma espécie de “empresariamento”, causado por políticas de subjetivação empreendidas pelo mercado. A eficácia desse tipo de produção é garantida porque o sistema econômico, em sua essência, atua sobre o corpo, explora os processos históricos, econômicos e a constituição humana (o sistema psíquico do sujeito). A escola como parte dos processos de subjetivação contribui para a produção de um tipo de sujeito refém do mercado, sobretudo, quando incorpora os seus valores. Isso ocorre porque as políticas de subjetivação, produzidas pelo sistema econômico global e organizadas pelas suas instituições financeiras, fazem a regulação econômica, humana e institucional. Tais políticas existem para garantir as demandas do mercado. Michel Foucault é a nossa base teórica e, a partir do conceito de “cuidado de si”, nós retornamos aos antigos gregos para apresentarmos uma concepção de corpo, sobretudo na perspectiva do fortalecimento ético e democrático no movimento educacional e cultural da sociedade contemporânea. O “cuidado de si” possibilita o enfrentamento das tensões consigo mesmo, consistindo em estar atento perante o cuidado consigo, com os outros sujeitos e com a natureza. Ele não garante a segurança, mas abre múltiplas possibilidades para a vida. O mesmo podemos dizer sobre o “cuidado de si” na escola, na relação do educador consigo, com os colegas de trabalho, com os alunos e com a natureza (como ciência). O corpo cuidado torna-se mecanismo de ruptura fundamental para enfrentarmos os desafios culturais e educacionais da sociedade contemporânea. É nele que apostamos.

Palavras-chave: Corpo Implicado. Escola. Processos de Subjetivação. Mercado Capitalista Neoliberal.

ABSTRACT

The following study defends the body implicated as a rupture mechanism in light of subjectivation policies controlled by a neoliberal capitalist market. From the concepts of "biopower" and "biopolitics" by Michel Foucault, the study describes the processes of subjectivation that are a result of the contemporary economic relations (brought about by the capitalist neoliberal market dynamics), as well as the mental (psyche) functions of the subjects. Therefore, in this process, the body suffers a kind of "business transformation", caused by the subjectivation policies brought on in the marketplace. The effectiveness of this kind of production is guaranteed because the economic system, in its essence, acts on the body, explores the historic and economic processes and the human constitution - the mental (psyche) system of the subject. Schools as a part of the process of subjectivation contribute towards the production of a type of subject who is hostage to the market, even more so when the subject incorporates the economic systems values. This occurs, as will be shown throughout the study, because the policies of subjectivation produced by the global economic system, and organized by the financial institutions, also provide economic, human and institutional regulation. Such policies exist in order to guarantee the market demand balance. Michel Foucault and his theories were used as the basis for the study, and starting with the concept of "Care of Self" we go further back to ancient Greece to present further evidence of bodily awareness, with special emphasis on the strengthening of ethics, democracy and culture in the educational movements as well as in modern society as a whole. "Care of Self" enables the subject to face tough times in one's life, and consists in being aware of one's own well-being as well as others' well-being and nature's well being. It must be said, that this will not guarantee safety and well-being, but it does open up many different possibilities. The same can be said of "Care of Self" in school, in relation to the educators with themselves, with their colleagues, with the students and with nature. The well-taken-care-of body becomes a fundamental rupture mechanism which enables coping with the cultural and educational challenges in modern society, and it is in this theory that we have focused the following study.

Keywords: Implicated Body. School. Processes of Subjectivation. Neoliberal Capitalist Market.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A “COLONIZAÇÃO” DO CORPO.....	16
1.1 O neoliberalismo (americano).....	18
1.2 Poder e política: o controle sobre a vida.....	33
1.3 A ética do cuidado de si como mecanismo de ruptura.....	43
2. A “COLONIZAÇÃO” DA ESCOLA.....	58
2.1 Acusações contra a escola.....	62
2.2 A educação na era da aprendizagem.....	72
2.3 A escola como espaço democrático: o amor pelo ofício de ensinar.....	80
2.4 A reforma curricular neoliberal: a produção dos alunos.....	90
2.4.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos.....	91
2.4.2 Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	96
2.4.3 O Programa São Paulo Faz Escola.....	101
2.4.4 Referencial Curricular da Rede Escolar SESI-SP.....	110
3 DE CORPO IMPLICADO: LINHAS DE FUGA.....	119
3.1 Educação... ..	121
3.2 Os desdobramentos de uma ilusão na cultura.....	124
3.3 O mal-estar na cultura... ..	127
3.4 A crise: na educação e no corpo do educador.....	130
3.5 O corpo... ..	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	155

INTRODUÇÃO

A sociedade e a vida no século XXI são marcadas por mudanças políticas, sociais e econômicas de âmbito mundial. A escola não está alheia a essas tendências. A organização do sistema capitalista de acordo com o modelo neoliberal atua na produção dos sujeitos e influencia, diretamente, as políticas educacionais responsáveis pela organização do currículo escolar globalizado. Temos, portanto, de nos fiar à existência de certo movimento global produtor apenas de um modelo singular de vida e um currículo similar em todos os países. Esse modelo transcende divisões geopolíticas e fronteiras, atuando tanto em países com tendências políticas e ideológicas de direita, como de esquerda. Podemos tomar como exemplo Cuba, situado na América Central e rotulado pela grande mídia como país distante do contexto neoliberal por adotar o Comunismo como regime político. Em Cuba, há dois sintomas da globalização educacional: os bons resultados em avaliações coordenadas pela UNESCO, descritas por Martin Carnoy em **A vantagem acadêmica de Cuba (2009)**, e também os problemas enfrentados pela burocratização do sistema escolar, que, para atingir padrões satisfatórios nas avaliações, desconsidera o implicar do educador, do educando e da comunidade, no processo educacional, como já foi retratado no filme **Numa escola em Havana**. Isso independe das condições culturais das comunidades, pois tal modelo descarta todos os modos de vida e culturas plurais que não se alinhem à sua lógica. Nesse sentido, nossa crítica não significa que estamos contra o “progresso”, mas contra todas as formas de perseguição ou exclusão de modos de vida diferentes do modelo capitalista neoliberal.

As políticas educacionais em toda parte do planeta vêm sendo organizadas de acordo com as demandas de mercado, pois grandes organizações mundiais (Banco Mundial, OECD etc), ligadas ao capital financeiro, arcam com os custos de projetos educacionais, o que significa, em última instância, que elas têm controle sobre a produção dos sentidos. Não se pode esquecer que todo um contexto, no nascimento do neoliberalismo, propiciou a influência direta do mercado em todas as relações sociais, inclusive na produção de subjetividade, dentro e fora da escola. Nessa lógica de mercado tudo tem seu preço e, em troca de apoio financeiro, existe algo muito precioso sendo administrado: a produção da vida, e conseqüentemente os processos de ensino.

Destacamos no primeiro capítulo desta pesquisa como os economistas neoliberais pensaram um novo paradigma para a economia no início do século XX, pois direcionaram o foco para o corpo, à vida e a outros setores distintos da economia, até aquele momento. Os investimentos em capital humano transformaram os homens em empresas, administráveis tal como sua lógica. Quanto mais recurso aplicado no corpo, na vida, maior seria o retorno em forma de renda.

Os currículos escolares vinculados ao discurso sobre a aprendizagem e às competências perpetuam políticas de subjetivação que interessam às engrenagens do mercado capitalista neoliberal. Não visam educar para a liberdade, para o conhecimento de si e dos outros, mas para formar pessoas capazes de se adequarem à lógica vigente. Exemplos nítidos podem ser encontrados em documentos nos quais o objetivo é nortear os sistemas de ensino público e privado no mundo todo. Em caráter mundial podemos citar a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**; já no Brasil há vários documentos de referência produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), como o próprio **Plano Nacional de Educação (PNE)**, **Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, o **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME)**. Não é possível citar todos neste estudo e nem apontá-los detalhadamente, pois teríamos que escrever um artigo só para esse assunto. Mas, em âmbito estadual, o **Programa São Paulo Faz Escola**, em São Paulo, faz parte do contexto citado; e, no ensino municipal, podemos destacar os **Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP**, pois além de ser uma referência para toda a rede Educacional SESI-SP, também é o modelo curricular de várias Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo.

Com isso, entendemos que existe um mercado atuando na produção dos sujeitos contemporâneos, ou seja, de nós mesmos, em todos os setores da sociedade. Foucault deixa muito claro isso na aula de “14 de março de 1979”, no curso **Nascimento da Biopolítica**. A política educacional, o currículo, a escola, o educador e o educando se encontram diante de um contexto contemporâneo marcado por políticas de mercado atuando na produção do sujeito. Sobretudo, colonizando o que poderíamos chamar de nossa “alma” ou nosso “ventre”, pois estão atuando no desejo dos sujeitos. Diante desse contexto, há a supervalorização de pensamentos idealizados, ou discursos de satisfação

do desejo marcado pelo individualismo (eu consigo sozinho), que querem nos convencer de que as relações sociais independem da relação com os outros.

Há, também, muitos movimentos de resistência preocupados com o contexto contemporâneo atual, de modo específico com a escola e com o pensamento “progressista”. Contudo, alguns apresentam um grave problema: o corpo não é implicado nesses processos, o que é extremamente problemático uma vez que não há mudança sem corpo.

Se as mudanças não se manifestam no corpo, não chegam a “tocar as vísceras”, elas se alojam no intelecto, na cabeça. Mas, muitas vezes, o restante dos desejos já está tomado pela lógica do mercado: o discurso segue a linha do politicamente correto enquanto os desejos já foram colonizados. Isso é interessante observar, também, nas entrelinhas dos documentos educacionais, cheios de incoerências, enquanto o sentido ideológico aponta para uma política de mercado, o discurso pedagógico, “cheio de boas intenções”, tenta nos (ou se) convencer que aponta para políticas educacionais mais humanas.

Para aflorar ainda mais o contexto escolar, várias políticas educacionais colocam os educadores em um ambiente de disputa por pontos, bônus e títulos, atrelando-os ao “sucesso educacional”, algo que exacerba ainda mais o individualismo no contexto escolar. Sem contar as comparações entre as instituições e as cobranças por resultados em avaliações internas (estaduais e federais) e externas (mundial).

Nesta pesquisa entendemos que para haver movimentos de ruptura, e nisso incluímos a vida, a política, e a educação: primeiro é necessário que o corpo esteja implicado. O corpo é o diferencial (a prova dos nove). O corpo é o que faz a diferença. Se implicar é o que dá sentido, o que possibilita movimento, não existe mudança sem que o corpo esteja implicado.

O percurso percorrido para formular as questões da pesquisa tem sido traçado por toda minha vida. Ainda na adolescência, como atleta de futebol amador e com uma relação profunda de “cuidado físico” com o corpo, percebi (sem conhecer teorias) que o mercado administrava o esporte e era muito cruel com os garotos. Se tornar jogador de futebol parecia ser a única oportunidade para muitos jovens e, ainda hoje, é o que dá sentido para a vida de grande parte dos meninos brasileiros, portanto o mercado administra, de forma eficiente, o que poderia ter como núcleo o movimento pela estética. Aos 18 anos, sabia que tinha investido a vida no esporte, mas, como tinha

outras opções, desisti de ser atleta para almejar a profissão de Educação Física. Não pretendia me afastar daquilo que fazia sentido naquele momento. Na faculdade, tive muitas dificuldades de lidar com os conteúdos e com os conhecimentos produzidos pela Ciência. Até mesmo, por conta da falta de sentido que a escola teve durante a adolescência. Mas comecei a perceber que o interesse pelo corpo era mais complexo do que a compreensão do organismo humano. Assim, passei a estudar a Educação Física em seu todo, de corpo implicado, tendo meu primeiro contato real com a filosofia.

Em 2008, uma oportunidade resultou no processo de elaboração do projeto de pesquisa para o Mestrado. Partindo da experiência como educador em uma escola do Estado de São Paulo, justamente no ano da implantação da **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, observei como o processo de introdução foi turbulento e como apresentava algumas incoerências com a cultura existente. Nessa vivência como educador, vi que era possível fazer algo diferente dentro da escola e senti o desejo de experimentar, apesar dos problemas relacionados com o sentido atribuído pelos alunos à escola. O contato com o **Programa São Paulo Faz Escola** foi perturbador: assim que chegaram os materiais da proposta de educação e analisei os conteúdos da proposta geral e o currículo de Educação Física, percebi que não existia um trabalho com a cultura suficiente para receber o novo currículo, mesmo com os documentos oficiais dizendo o contrário. A inquietação foi tanta que estudei o assunto no curso de Mestrado em Educação Escolar, o qual teve como núcleo o deslocar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende no **Currículo do Estado de São Paulo**.

Ao entrar no Programa de Pós-Graduação de Educação Escolar, no curso de Doutorado, observei que aquilo que acontecia no **Currículo do Estado de São Paulo** se ampliava para os documentos do Ministério da Educação (MEC-Brasil). Posteriormente, descobri que ele era direcionado por uma política educacional global. Outra contribuição essencial para essa pesquisa foi o nosso ingresso como educador na rede municipal de educação, sobretudo, quando tivemos contato com o currículo do SESI-SP, oferecido para as Prefeituras Municipais, conjuntamente com um curso de formação continuada para professores. A análise do material aguçou a percepção sobre a existência de um movimento educacional para além das políticas nacionais, fato que confirmamos neste estudo. Contrapondo-me a essa lógica, tive contato com a **Proposta Pedagógica do Município de Piracicaba**, em 2014, na qual o currículo era elaborado

pelos professores da rede, algo que sinalizava para uma forma de implicar o corpo no ensino.

Na primeira parte desta pesquisa, descreveremos como o corpo foi “colonizado” por uma política neoliberal. Foucault (2008) explica como o neoliberalismo apresenta um novo componente diante do liberalismo clássico na aula de “14 de março de 1979”. O corpo passa a fazer parte do contexto econômico e ele não é mais como na análise do liberalismo clássico: apenas uma máquina que presta serviço para gerar renda. O corpo passa a ser produtor de sentido, pode-se fazer toda uma gama de investimento de capital nele, retornável em renda, em capital, mas capital humano.

Ainda no capítulo 1, quando pensamos tal concepção de corpo, o nosso referencial teórico são os estudos de Michel Foucault, sobretudo os conceitos de “biopoder”, “biopolítica” e “cuidado de si”. O “biopoder” caracteriza-se pela forma como o poder tomou o corpo como máquina gestável, fazendo ampliar suas aptidões por adestramento e tirando dele todas as suas forças para transformá-las em trabalho. A “biopolítica” formou-se por volta do século XVIII e se caracteriza como a administração da população. Tem como base o corpo orgânico refém dos mecanismos de controle sobre a vida: é o meio político-econômico agindo sobre a vida. Já o “cuidado de si” podemos classificar como práticas que tiveram muito prestígio nas civilizações greco-romanas: são “exercícios de si” sobre si mesmo, pelo qual há o objetivo de se elaborar como sujeito na relação consigo e com os outros.

No segundo capítulo, destacamos como foi definida a relação do professor com o aluno de acordo com as competências e aprendizagens. Duas obras nos auxiliaram: **Em defesa da escola**, de Jan Masschelein e Maarten Simons, e **Para além da aprendizagem**, de Gert Biesta. Outras duas obras que tratam da educação no contexto neoliberal nos dão suporte, pelo fato de termos internalizado alguns pontos sobre o tema: **A escola não é uma empresa**, de Cristian Laval, e **Sem fins lucrativos**, de Martha Nussbaum. Neste mesmo capítulo, expomos o projeto político pedagógico e a organização do processo educacional nas reformas curriculares em diversas instâncias: internacional, federal, estadual e municipal. Citamos alguns documentos: a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**; o **Plano Nacional de Educação (PNE)**; **Programa São Paulo Faz Escola**; **Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP**.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise sobre a concepção de corpo produzido pela educação (Biesta, Laval e Nussbaum), pela cultura (Freud e Nietzsche), e pelo educador (Freud). Nosso modelo de corpo enfrentou processos que impõem sérias dificuldades para se implicar. Retomamos o tema do neoliberalismo quando descrevemos sobre a educação, a partir das contribuições de Biesta, Laval e Nussbaum. A contribuição de Freud ajuda a entender a cultura a partir do funcionamento psíquico humano, assim como a fragilidade do corpo, sobretudo, na relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza, apontando nossa vulnerabilidade de acordo com a necessidade que temos de criar ilusões que amenizem as aflições. Nietzsche também contribui com nossos estudos após Nussbaum citar o empobrecimento da arte e das humanidade na educação. O filósofo alemão descreve o empobrecimento cultural alemão no final do século XIX e, também, o empobrecimento dos sujeitos e dos educadores de modo geral. Esse fato refletiu-se no modelo de educador e cultura dos períodos posteriores. Para reforçar a argumentação de Nietzsche, sobre a formação do sujeito para o Estado no final do século XIX, apresentamos o contexto do filme **Os três idiotas**, que reflete a realidade do ensino superior no século XXI, o século da produção de capital humano para o mercado.

A base teórica de análise de todo o referencial desta pesquisa está sempre relacionada com os conceitos de “biopoder”, “biopolítica” e “cuidado de si”, já citados no primeiro capítulo, pois nossa concepção de corpo envolve os processos de subjetivação implicados nos efeitos da categoria do “implicar”.

1. A “COLONIZAÇÃO” DO CORPO

Os mecanismos de acumulação cognitivos transformaram inteiramente a economia. Da produção de objetos para sujeitos – tal como a produção de bens continua sendo erroneamente entendida – passou-se à produção direta de subjetividade. A economia atua diretamente no sistema nervoso, afetando particularmente a percepção ético-estética. Isto é, a capacidade de entender sentidos que não podem ser expressos em palavras (VIRTANEN, 2011, p. 52).

Neste capítulo, descreveremos como o nosso corpo vem sendo administrado por uma política de subjetivação neoliberal. O termo “colonização”, usado normalmente como referencial para espaço físico, passa a se referir ao corpo, pois ele é o novo “território” a ser disputado. A partir das obras de Michel Foucault, nos Cursos do *Collège de France*, **Segurança, Território e População** e **Nascimento da Biopolítica**, além de outras publicações contemporâneas que não deixam de ser desdobramentos daquelas, como o pequeno texto “O discreto charme do precariado” de Akseli Virtanen, observamos que o neoliberalismo apresenta um novo componente diante do liberalismo clássico: investe-se certo capital no corpo e na vida, e ambos passam a fazer parte do contexto econômico.

O corpo deixa de ser apenas a máquina que empresta sua energia como força de trabalho, para entrar em todo um contexto de produção de sentido. É possível fazer uma gama de investimentos de capital na vida, o capital humano, que no futuro pode possibilitar retorno em forma de renda. O capitalismo, configurado dentro do modelo neoliberal, não se limita a produzir apenas mercadorias, mas produz mundos supostamente maravilhosos, estilos de vida, e, junto com isso, fabrica certo tipo de sujeito moldado para se submeter a essa dinâmica de poder em andamento. A economia se transformou, pois, se antes ela se preocupava apenas em construir objetos, agora passou a produzir sujeitos e, por isso mesmo, está atuando diretamente no sistema nervoso e nas vísceras, afetando diretamente a percepção ético-estética dos sujeitos.

Os processos educacionais estão mutuamente implicados com os processos de subjetivação. Uma escola, que não leva em conta o fato de que há um capitalismo

neoliberal nos produzindo, corre o risco de não responder aos desafios que o mundo nos apresenta. A desconsideração com esse tipo de produção de subjetividade é bem visível em políticas de subjetivação, pois, além de não romper com a lógica de mercado, a escola ainda incorpora o seu discurso. O sistema escolar obriga que todos se submetam às políticas de aprendizagem e competências, visando apenas a formação para o mercado. Um modo de formação com ênfase na cultura e na pluralidade de modo geral é mal visto. Permite-se apenas um sentido pragmático rentável. Ou ainda,

Dito de outro modo, a economia não funciona apenas através de valores de troca, valores monetários, mas também através de mecanismos de subjetivação. Estes são os meios mais importantes de organização da acumulação em uma economia onde nossas capacidades de entender e de aprender, de sentir e de criar sentido, de se relacionar com a presença dos outros, têm substituído as máquinas e o trabalho direto como forças centrais de produção. A economia tornou-se produção de subjetividade. (VIRTANEN, 2011, p. 52).

Desconsiderar a mútua implicação entre os processos de subjetivação e os processos educacionais é tornar-se refém de uma ideologia neoliberal empobrecedora dos sujeitos e dos vínculos estabelecidos nas relações de alteridade. Michel Foucault (2008) dá suporte para entendermos como o neoliberalismo se enraizou nos corpos, nos processos de subjetivação e nos processos educacionais na aula de “14 de março de 1979”, no curso **Nascimento da Biopolítica**.

Elaborado por Michel Foucault,

O termo “biopolítica” aparece pela primeira vez, na obra de Michael Foucault em sua conferência proferida no Rio de Janeiro em 1974 e intitulada “O nascimento da medicina social”. Segundo o autor, o capitalismo não teria acarretado, como se poderia pensar, uma privatização da medicina, mas, ao contrário, uma socialização do corpo. “Para a sociedade capitalista, é o biopolítico que importava antes de tudo, o biológico, o somático, o corporal. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica”. (PÁLPELBART, 2011, p. 55).

Ainda segundo Pálpelbart (2011), reencontramos a mesma expressão num contexto mais amplo, dois anos depois, tanto na aula ministrada no *Collège de France* em março de 1976, publicada posteriormente como **Em defesa da sociedade**, como no último capítulo de **A vontade de saber**, intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”, publicado no mesmo ano.

Virtanen (2011) faz um desdobramento prático na formulação de novas análises sobre o capitalismo neoliberal. Portanto, agregamos o estudo realizado por ele com a leitura cuidadosa da aula de “24 de março de 1979”, na qual Foucault (2008) descreve o que há de inovador no neoliberalismo, sobretudo o americano.

1.1 O neoliberalismo (americano)

Neste primeiro capítulo, descreveremos o contexto no qual nasce o neoliberalismo, sobretudo o americano, para entendermos como as questões econômicas começaram a fazer parte da própria constituição da vida. Compreendemos que, a partir do momento em que o neoliberalismo percebe o corpo, a vida, e, principalmente, o desejo como algo administrável, surgem vários encadeamentos os quais se ligam diretamente com as questões relacionadas à sociedade civil e, de modo mais específico, à escola. Ou seja, isso explica o motivo pelo qual as políticas educacionais se submetem à lógica de mercado no contexto contemporâneo e porque um modelo específico de educação é tão desejado para que se possa atingir determinado patamar de “sucesso”. Haja vista que, no século XXI, um suposto “empresariamento” da escola vem ocorrendo em quase todos os países do globo.

Foucault (2008) inicia a aula de “24 de fevereiro de 1979” (Nascimento da Biopolítica) dizendo que o neoliberalismo americano não se desenvolveu de modo muito diferente do neoliberalismo alemão e daquele que poderíamos chamar de neoliberalismo francês. Para ele, os três principais elementos associados ao desenvolvimento do neoliberalismo americano foram a existência do New Deal¹, a crítica ao New Deal e a política que poderíamos chamar de keynesiana desenvolvida a partir de 1933-34 por Roosevelt.

O New Deal e o Keynesianismo são políticas econômicas que possibilitaram ao Estado ter certo controle e poder para equilibrar a economia. Inclui-se nessas políticas o pleno emprego, a renda, o trabalho etc. Mas, a partir disso, como os neoliberais

¹ O New Deal (cuja tradução literal em português seria “novo acordo” ou “novo trato”) foi o nome dado à série de programas implementados nos Estados Unidos entre 1933 e 1937, sob o governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana, e assistir aos prejudicados pela Grande Depressão.

conseguem formular uma contra teoria econômica, usufruindo dessas tendências políticas contrárias ao liberalismo e, sobretudo, aos seus desdobramentos como o neoliberalismo americano?

[...] a política keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais - , foi tudo isso que constituiu o adversário, o alvo do pensamento neoliberal, que foi aquilo em que ele se apoiou ou a que ele se opôs, para se formar e para se desenvolver. Vocês estão vendo que esse contexto imediato é evidentemente do mesmo tipo daquele que encontramos, por exemplo, na França, onde o neoliberalismo também se definiu por oposição à Frente Popular, às políticas keynesianas do pós-guerra [e] à planificação. (FOUCAULT, 2008, p. 299).

A título de reflexão, quando lemos que a política econômica neoliberal se opõe à política de Estado, a qual, em sua raiz, tem como princípio tornar mais igualitárias as condições de vida, de emprego, de divisão da renda, de educação igualitária (não padronizada), nós podemos perceber que estamos diante de um campo de disputa onde o corpo implicado e a produção do sentido e do desejo é altamente disputada. Fica evidente o conflito de poder para aqueles que querem manter seus privilégios contra aqueles que buscam garantir o necessário.

Nos Estados Unidos, o liberalismo surge no século XVIII coincidindo com os movimentos de independência, e, também, como princípio fundador e legitimador do Estado, fato próximo ocorre na Alemanha de 1948 (após a Segunda Guerra). O liberalismo, dessa forma, faz parte do aparelho estatal americano e está no núcleo da sua organização, assim como na reconstrução alemã. No modelo americano, não é o Estado que se autolimita pelo liberalismo, é a exigência de um liberalismo que se torna fundador do Estado. Foucault (2008) descreve que o liberalismo esteve presente em todos os debates políticos nos Estados Unidos, em qualquer que fosse o assunto. Por outro lado, na Europa, e podemos citar o caso Francês, o debate político no século XIX estava ligado à unidade da nação, à independência, ao Estado de direito etc. Os discursos eram diferentes, mais ainda, eram praticamente opostos.

Voltando ao caso americano, o *New Deal* e a política *keynesiana* (políticas intervencionistas) desencadearam algo diferente no cenário americano do século XX, uma ameaça tanto para a direita conservadora, como para esquerda desconfiada, pois estes acreditavam que isso pudesse encadear um golpe imperialista ou militar. Dessa

forma, Foucault (2008) entende o neoliberalismo americano aplicado, reativado, tanto como mecanismo para a direita, como para a esquerda, pois ambos suspeitavam dos desdobramentos que os novos movimentos políticos de intervenção estatal, no dado momento, poderiam encadear. Com isso podemos dizer que o liberalismo nos Estados Unidos, “é toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados” (FOUCAULT, 2008, p. 301).

No modelo de liberalismo francês, a questão levantada sobre o Estado girava em torno do problema do serviço e do serviço público, diferente do americano. Nos Estados Unidos, a problemática entre os indivíduos e o governo estava relacionada com a liberdade do mercado. Eram dois modos de liberalismo antagônicos:

É por isso que eu creio que o liberalismo americano, atualmente, não se apresenta apenas, não se apresenta tanto como uma alternativa política, mas digamos que é uma espécie de reivindicação global, multiforme, ambígua, com ancoragem à direita e à esquerda. É também uma espécie de foco utópico sempre reativado. É também um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica. (FOUCAULT, 2008 p.301).

Para tratar desse assunto, Foucault (2008, p.301) cita o economista austríaco Friedrich Hayek, talvez com uma frase que resume, de forma simples e ao mesmo tempo complexa, o que podemos chamar de semente da ideia neoliberal (americana): “precisamos de um liberalismo que seja um pensamento vivo”. Nela, encontramos todo um sentido para a nossa preocupação com o corpo na sociedade contemporânea, pois, com tão poucas palavras, podemos observar que o corpo está sempre em jogo e é por isso que somente implicado poderá possibilitar movimento. O pensamento neoliberal foi minucioso ao estabelecer o corpo como foco ideológico, viu nisso algo que iria além do liberalismo. Os neoliberais souberam perceber o quanto as ideologias, as utopias e os desejos são importantes na mobilização dos sujeitos, copiando isso dos socialistas. Essa foi a grande “jogada” dos neoliberais, na qual estamos envolvidos até hoje:

O liberalismo sempre deixou por conta dos socialistas o cuidado de fabricar utopias, e foi a essa atividade utópica ou utopizante que o socialismo deveu muito do seu vigor e do seu dinamismo histórico. Pois bem, o liberalismo também necessita de utopia. Cabe-nos fazer liberais, cabe-nos pensar no modo do liberalismo, em vez de apresentar o liberalismo como uma alternativa técnica de governo. O

liberalismo como estilo geral de pensamento, de análise e de imaginação. (FOUCAULT, 2008, 301-302).

Nas considerações posteriores, Foucault separa dois elementos importantes da concepção neoliberal americana: primeiro, a teoria do capital humano, fundamental para os desdobramentos da nossa pesquisa, pois envolve diretamente o corpo, a escola e o ensino na sociedade contemporânea. Segundo, o tema da criminalidade e da delinquência², o qual faz parte do contexto global, mas não é objeto específico da nossa análise. Portanto, neste estudo descreveremos as estratégias de formação de sujeitos do modo como foram encabeçadas pelos neoliberais e, para isso, as análises de Foucault (2008) contribuem com aquilo que vem sendo tratado como formação de capital humano.

A teoria do capital humano representa dois processos. O primeiro trata-se da “incursão da análise econômica” em um campo que não tinha sido explorado pelos liberais: o corpo, a vida e o trabalho. O segundo processo se dá a partir da inserção do corpo nos processos econômicos, tornando possível reinterpretar em termos de mercado todo um conjunto de segmentos sociais. Até então eles não faziam parte de uma agenda econômica, mas, a partir disso, temas como educação, saúde, natalidade, violência, etc, passaram a fazer parte da agenda neoliberal.

No contexto da incursão da análise econômica, os neoliberais americanos perceberam que a economia política clássica sempre indicou que a produção de bens dependia de três fatores: a terra, o capital e o trabalho, porém o trabalho nunca fora explorado por eles. Antes dos neoliberais americanos, os economistas nunca tinham dado atenção para o tema do trabalho. A economia clássica nunca analisou o trabalho ou se empenhou em neutralizá-lo, apenas restringiu o trabalho ao fator tempo:

[...] o aumento do trabalho ou a mudança, o crescimento do fator trabalho não podia ser nada mais que a presença no mercado de um número adicional de trabalhadores, ou seja, de novo, a possibilidade de utilizar mais horas de trabalho postas assim à disposição do capital”. (FOUCAULT, 2008, p. 303)

² Na aula de 21 de março de 1979, a qual podemos chamar de neoliberalismo (ii) no curso Nascimento da Biopolítica, Foucault (2008) se debruça mais sobre o tema da criminalidade e da delinquência, descrevendo como os neoliberais começam a se envolver em temas que não são econômicos, mas sociais. No curso do ano anterior, *Segurança, território e população* e, sobretudo, no clássico *Vigiar e Punir*, Foucault também trata o tema da criminalidade.

Foucault cita, ainda, o economista David Ricardo³ (1772-1823) lembrando que, em suas análises sobre o trabalho, ele só pensou de maneira quantitativa na relação com o tempo:

O problema dos neoliberais, a partir dessa crítica que fazem da economia clássica e da análise do trabalho na economia clássica, é, no fundo, tentar reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica. Foi o que tentou fazer certo número de artigos cujo inventário se encontra num livro publicado em 1971 chamado *Investment in Human Capital*. Gary Becker publicou, mais o menos nos mesmos anos, um livro com o mesmo título, e vocês têm um terceiro texto que é bastante fundamental e mais concreto, mais preciso do que os outros, que é o de Mincer sobre a escola e o salário, publicado em 1975. (FOUCAULT, 2008, p.303-304)

As análises sobre o neoliberalismo feitas por Foucault (2008) estão de acordo com nosso estudo, pois retratam a relação do mercado com o corpo, com a vida e com o trabalho. Entendemos que a lógica da maioria dos programas de formação continuada, de formação de capital, recursos humanos e projetos políticos educacionais, estão inseridos em toda uma programação neoliberal, a qual tem como objetivo produzir sujeitos para viver em uma sociedade dominada pelo mercado. O controle também ocorre por “colonização”, não mais de territórios, mas pela influência financeira em todas as instituições sociais.

Quando o tema é trabalho, sobretudo, a relação sujeito e trabalho, não temos como não citar o alemão Karl Marx, que influenciou muitos grupos de estudo de esquerda até os dias atuais. Em um breve trecho, Foucault (2008), descreve qual o olhar dos neoliberais sobre a obra do filósofo alemão, pois, para ele, os neoliberais não discutem Marx por esnobarem a sua análise econômica, mas, se fossem discutir com ele, diriam o seguinte:

[...] é verdade que Marx faz do trabalho, no fundo, o eixo, um dos eixos essenciais da sua análise. Mas o que faz Marx quando analisa o trabalho? Ele mostra que operário vende o quê? Não seu trabalho, mas sua força de trabalho. Ele vende a sua força de trabalho por certo tempo, e isso em troca de um salário estabelecido a partir de certa situação de mercado que corresponde ao equilíbrio entre a oferta e a

³ Considerado como um dos fundadores da escola clássica inglesa de economia política, juntamente com Adam Smith e Thomas Malthus.

procura de força de trabalho. E o trabalho que o operário faz é um trabalho que cria valor, parte do qual lhe é extorquido. (FOUCAULT, 2008, p. 304)

Foucault completa a discussão dizendo que:

Nesse processo Marx enxerga evidentemente a própria mecânica ou a própria lógica do capitalismo, lógica que consiste em quê? Pois bem, no seguinte: o trabalho, por tudo isso, é “abstrato”, isto é, o trabalho concreto transformado em força de trabalho, medido pelo tempo, posto no mercado e retribuído como salário não é o trabalho concreto; é um trabalho que está, ao contrário, amputado de toda a sua realidade humana, de todas as suas variáveis qualitativas, e justamente – é bem isso, de fato, o que Marx mostra – a mecânica econômica do capitalismo, a lógica do capital só retém do trabalho a força e o tempo. Faz dele um produto mercantil e só retém seus efeitos de valor produzido. (FOUCAULT, 2008, p. 305)

Podemos dizer, a partir da contribuição de Foucault (2008) sobre o assunto, que os neoliberais mudam a questão epistemológica geral do liberalismo clássico, ou seja, o que havia sido o objeto da análise econômica clássica. O clássico Adam Smith, até o início do século XX, tinha analisado os mecanismos de produção, as trocas e o consumo no interior de uma estrutura social já existente, mas não havia pensado em mecanismos capazes de ampliar o poder do mercado. Investir no corpo, no sujeito, na estrutura social é a grande sacada dos neoliberais.

As políticas educacionais públicas e privadas, responsáveis pela organização do ensino entre a educação infantil até a pós-graduação, estão todas imersas na lógica econômica neoliberal. Os mecanismos de resistência são escassos e só são possíveis com uma atenção redobrada sobre os diversos mecanismos de controle. E, o mais importante, a sensibilidade sobre o assunto só é possível se o corpo estiver realmente implicado.

Os neoliberais atribuem sentido ímpar para a análise econômica e não estão preocupados, de modo geral, apenas com o funcionamento dos mecanismos de venda e troca, pois, agora, querem conduzir a natureza do processo. Ou seja, o seu funcionamento progressivo e infinito. Eles entendem que no processo deve haver opções substituíveis, fundamentais para que ocorram os mecanismos de concorrência. Mas, para isso, é necessário o estudo e a análise de um novo fator: os recursos raros. O

investimento no corpo se torna um recurso raro e, com isso, ele aumenta o seu grande potencial para ser explorado.

Diferente do liberalismo clássico, no qual os fins eram acumulativos, os fins para os liberais são optativos. Os neoliberais analisam: como (ou/e em quem) vale à pena investir. Eles questionam: como e em quem é interessante investir o conjunto de ações para a produção de recursos raros. Portanto, a análise econômica neoliberal tem como ponto de partida o estudo das maneiras como são usados esses recursos raros para os mais diversos fins. (FOUCAULT, p. 2008).

Para Foucault (2008), os neoliberais adotam uma definição de objeto econômico, na qual ele acredita pertencer a Robbins⁴, algo elaborado na década de 1930, com o seguinte pensamento: “A economia é a ciência do comportamento humano, a ciência do comportamento humano como uma relação entre fins e meios raros que têm usos mutuamente excludentes”, ou ainda:

Vocês vêem que essa definição da economia lhe propõe como tarefa, não a análise de um mecanismo relacional entre coisas ou processos, do gênero capital, investimento, produção, em que, nesse momento, o trabalho se encontra de fato inserido somente a título de engrenagem; ela dá por tarefa a análise de um comportamento humano e da racionalidade interna desse comportamento humano. O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos. (FOUCAULT, 2008 p. 306-307)

Partindo disso, a reinserção do trabalho na análise econômica se preocupa principalmente em saber como quem trabalha usa os recursos que lhe são disponíveis. O trabalho será inserido na análise econômica de acordo com o ponto de vista de quem trabalha:

[...] será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha. [...] portanto, do ponto de vista do trabalhador é fazer, pela primeira vez, que o trabalhador seja na análise econômica não um objeto, o objeto de uma oferta e de uma procura na forma de força de

⁴ Lionel C. Robbins (1898-1984): economista inglês, professor da Escola de Economia de Londres.

trabalho, mas um sujeito econômico ativo”. (FOUCAULT, 2008, p. 308)

E por que as pessoas trabalham? Trabalham para ter um salário, que é uma renda, pois do ponto de vista do trabalhador o salário não é o preço da venda da sua força de trabalho, é uma renda. Então, o que é uma renda para os neoliberais e como defini-la? “Uma renda é simplesmente o produto ou o rendimento de um capital. E, inversamente, chamar-se-á “capital” tudo o que pode ser, de uma maneira ou de outra, uma fonte de renda futura”. (FOUCAULT, 2008, p. 308).

No entanto, admite-se que o salário seja uma renda e que renda é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar esse ou aquele salário. Todo o investimento sobre o corpo, nessa lógica, tem como objetivo a obtenção de uma renda satisfatória. Para o trabalhador, o trabalho não é uma mercadoria reduzida por abstração apenas em força de trabalho e em relação ao tempo pelo qual ela é utilizada. Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, uma aptidão, uma competência; ou, como dizem os neoliberais: é uma “máquina”. Pelo ponto de vista dos neoliberais, é uma renda, um salário, um conjunto de salários, um fluxo de salários durante determinado tempo produtivo (FOUCAULT, 2008).

A decomposição do trabalho em capital e renda têm algumas consequências importantes. O capital é aquilo que torna possível uma renda, e a renda é o salário, portanto, o capital está associado ao sujeito. O capital para os neoliberais tem relação com o próprio sujeito, com a sua trajetória de vida, com o sujeito funcionando como uma empresa. Um “empresariamento⁵ da vida”. O sujeito na concepção neoliberal passa a vender seu trabalho como se fosse uma empresa que vende produtos e modos de vida.

Direi que em certo sentido, e é o que se diz tradicionalmente, o neoliberalismo aparece nessas condições como o retorno ao *homo oeconomicus*. É verdade, mas, como vocês vêem, ele o é com um deslocamento considerável, pois, na concepção clássica do *homo oeconomicus*, esse homem econômico é o quê? Pois bem, é o homem da troca, é o parceiro, é um dos dois parceiros no processo de troca.

⁵ Emprestamos o conceito de “empresariamento da vida” do professor Doutor Aldo Ambrózio. Nosso primeiro contato com o conceito ocorreu em conversas nas aulas do curso de pós-graduação, ainda como aluno especial no ano de 2008 (nas quais tivemos os primeiros contatos com as obras de Foucault). E, posteriormente, no contato com a sua tese **Empresariamento da vida: discurso gerencialista e processos de subjetivação**, no ano de 2011.

No neoliberalismo – e ele não esconde, ele proclama isso -, também vai-se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. (FOUCAULT, 2008, p. 310-311)

Nas análises feitas pelos neoliberais, substitui-se o sentido do homem econômico como parceiro de troca pelo homem econômico empresário de si mesmo. O corpo do sujeito passa a ser seu próprio capital, sendo para si mesmo seu produtor e sua própria fonte de renda. Nesse nicho, fundem-se a relação com o tempo e os investimentos educacionais, sobretudo aqueles ligados às aprendizagens e competências. Essa lógica forma o capital humano moldado para o mercado. O sujeito torna-se um capital para conseguir renda e não consegue perceber o quanto está envolto por uma lógica de mercado. Ocorre um processo de impermeabilização do corpo: o “empresariamento” de si.

A relação consigo mesmo na formação do capital humano é distinta da ética do “cuidado de si”. Foucault, no curso **Hermenêutica do Sujeito**, descreve a ética no período helenístico grego em todo um contexto de produção de sujeito e de cuidado com o corpo. O cuidado de si ético, com caráter político, grego, apresenta sentidos muito distintos de uma formação do sujeito econômico, ou seja, o capital humano com o objetivo de produzir o próprio sujeito como forma de gerar renda.

O consumo na lógica neoliberal não é um simples processo no qual aquele que compra faz apenas uma troca monetária para obter certo número de produtos. O homem do consumo acaba sendo um produtor nesse processo, produtor da sua própria satisfação. “E deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe vai produzir uma coisa que vai ser sua própria satisfação”. (FOUCAULT, 2008, p.311).

Perante a lógica neoliberal os desejos dos sujeitos são capturados no mundo globalizado e, ao mesmo tempo em que “todos” têm acesso aos meios de consumo (via colonização dos desejos), nem todos têm o poder de comprar ou de usufruir alguns privilégios, apesar de estarem aparentemente próximos. A propaganda e o marketing vendem modos de vida “maravilhosos”, desde que sejam comprados. Isso vale tanto para produtos quanto para formação de capital humano. Estar atento à demanda do mercado exige algo que vai além do “empresariamento” de si mesmo, mas algo próximo à ética do “cuidado de si”. Controlar os desejos em um ambiente onde eles são

altamente instigados pelo mercado requer um trabalho árduo e o corpo precisa estar implicado.

Portanto, o que nos interessa na investigação sobre a formação do capital humano, sobretudo aquela arquitetada pelos neoliberais, é o tipo de subjetividade resultante. Qual corpo é produzido por essa formação? Esse saber solidifica nossas críticas sobre as políticas de subjetivação e processos educacionais no contexto da sociedade contemporânea? Com isso, podemos defender nossa pesquisa sobre a importância do corpo implicado nos processos educacionais.

Os neoliberais entendem que o trabalho estava inserido na análise econômica clássica, porém sabiam que essa análise não era conduzida para tornar o sujeito parte do elemento trabalho. O liberalismo clássico não via no trabalho uma forma de investimento sobre o corpo. Ao compreender essa ausência do corpo no elemento trabalho, os neoliberais pensaram uma maneira possível de acúmulo e estruturação do capital humano. Isso fez com que pudessem aplicar investimentos econômicos no ser humano e em estruturas sociais (saúde, educação, segurança pública etc), nas quais antes era impensável tal lógica.

Foucault explica que os neoliberais dizem que o capital humano é composto de elementos inatos e outros que são herdados pela genética:

[...] de acordo com a hipótese da teoria do capital humano, a produtividade de um indivíduo depende em parte das suas capacidades herdadas ao nascer e em parte (mais importante) das suas capacidades adquiridas por meio de investimentos, seu nível de salário em cada período da vida varia diferentemente com o montante do estoque de capital humano de que dispõe nesse momento. (FOUCAUT, 2008, p. 326)

A genética mostra que os elementos herdados têm relação com o equipamento genético recebido dos nossos antecedentes. Uma relação direta com as características físicas, probabilidades de saúde, doenças que o sujeito pode ter no futuro ou mesmo na formação uterina. Portanto, os neoliberais estabelecem certos padrões estatísticos sobre a saúde, a inteligência, a aptidão física e outros fatores. Eles apresentam as seguintes considerações:

[...] os bons equipamentos genéticos – isto é [os] que poderão produzir indivíduos de baixo risco ou cujo grau de risco não será nocivo, nem

para ele, nem para os seus, nem para a sociedade – esses bons equipamentos genéticos vão se tornar certamente uma coisa rara, e na medida em que será uma coisa rara poderão perfeitamente [entrar], e será perfeitamente normal que entrem, em circuitos ou em cálculos econômicos, isto é, em opções alternativas. (FOUCAULT, 2008, p.313)

Isso quer dizer, segundo a lógica citada, que o equipamento genético de um descendente poderá ser igual ou superior ao dos pais, desde que ambos tenham a carga genética boa ou que pelo menos um dos dois tenha a carga genética ainda melhor. Claro que existem exceções, porém os neoliberais colocam tudo isso em cálculos para administrar os corpos. Os erros padrões também fazem parte do cálculo estatístico econômico, há uma margem de erro aceitável, desde que ela não afete a hegemonia do sistema.

Com o exemplo da herança genética observamos claramente como funciona o mecanismo de produção de sujeitos. A natalidade, no caso citado, é posta em uma problemática econômica e social. A partir das questões genéticas e outras inatas podemos entender melhor o problema da raridade dos bons equipamentos genéticos. (FOUCAULT, 2008).

Quando Foucault descreve no conceito de “biopolítica” como a estrutura política de acordo com a lógica de mercado vem se apoderando da produção da vida, do corpo, sobretudo aquela com ênfase na constituição do capital humano, podemos destacar uma questão polêmica entre a herança genética e a produção de subjetividade por políticas de subjetivação. Se pensarmos apenas nas questões genéticas como reguladoras da vida, estaríamos em um mundo sem opções de escolha, no qual o destino e as funções sociais estariam determinadas previamente. Isso seria algo como uma natureza humana darwinista (seleção natural), porém, ao tratarmos de seres humanos, as coisas não parecem simples assim já que temos a cultura. O processo da natureza humana (reguladora) foi produzido em sociedades de castas ou nos regimes monárquicos ocidentais, no qual o poder do rei era herdado de Deus, via algum livro doutrinário. Contudo, nisso também há cultura envolvida. Cabe lembrar que o mercado hoje se infiltrou em todas as culturas e que podemos considerá-lo um novo guia espiritual. Seria como uma religião no século XXI, com mais poder que aquelas legítimas ou constituindo a lógica delas. Podemos fazer uma analogia interessante sobre as ilusões religiosas com as abstrações do mercado capitalista neoliberal. A figura paterna

freudiana, a qual descreveremos em momento oportuno nessa pesquisa, pode ser substituída pelo “acolhimento” do mercado capitalista neoliberal, pois, para o pai da psicanálise, a raiz da ilusão religiosa é a nostalgia do pai, que retorna sob a figura do pai morto, inicialmente como totem, depois como os deuses e finalmente na figura abstrata de Deus (FREUD, 2010, p. 29). E, nos desdobramentos dessa pesquisa, entendemos que a figura do mercado capitalista neoliberal seria uma nova figura paterna atuando sobre o sujeito.

Hoje sabemos que as relações entre sujeitos podem transcender questões apenas biológicas e que as relações sociais são produções humanas, mas há limites para o corpo. O filme **Gattaca: a experiência genética**, mostra que algumas coisas não dependem apenas da genética, desde que o sujeito tenha possibilidade de ruptura e a cultura não o queira impedir: Mesmo que as possibilidades herdadas geneticamente e, sobretudo, culturalmente sejam mais limitadas, podemos com esforço alcançar muitos objetivos.

O meu olhar sobre o filme, um tanto quanto genérico, pode também ser uma armadilha neoliberal com sentido motivacional (em moda): eu quero, eu posso, eu consigo! E isso se tornou um nicho do mercado, pois com esse discurso ele vem produzindo um mundo supostamente maravilhoso no qual a realidade é ignorada. Um exemplo é o sujeito empreendedor, aquele do sucesso, vendido pelo discurso do mercado, aquele ligado à constituição do capital humano e às “fórmulas mágicas” do sucesso. Podemos destacar o seguinte ponto – e é sobre o corpo que falamos – qual é o resultado de tudo isso? O resultado final condiz com sujeitos altamente frustrados, pois suas “metas”, e podemos usar a linguagem empresarial nesse caso, não foram alcançadas em grande parte das tentativas de obter sucesso. Nisso tudo, também ocorre um descuido do si ético e político, uma diminuição das possibilidades do corpo e um empobrecimento dos processos nos quais alcançamos nossos sonhos de vida.

Outro fato importante sobre o controle da vida pela genética coincide com um dos maiores genocídios do século XX. Existe uma infinidade de registros sobre o assunto no meio artístico, cultural e acadêmico, para que nunca seja esquecida uma das maiores catástrofes da história da humanidade. Essa tragédia envolvia a supremacia da raça ariana perante todas as outras, envolvia teorias relacionadas ao eugenismo, a movimentos militares e estava alicerçada por uma cultura empobrecida de filosofia, arte e espiritualidade. Foucault (2008, p. 314) diz que “[...] embora o problema da genética

suscite atualmente tanta inquietação, não creio ser útil ou interessante recodificar essa inquietação a propósito da genética nos termos tradicionais do racismo”, pois

Se se quiser aprender o que há de politicamente pertinente no atual desenvolvimento da genética, deve-se tentar aprender as suas implicações no nível da própria atualidade, com os problemas reais que coloco. E, a partir do momento em que uma sociedade se coloca o problema da melhoria do seu capital humano em geral, não é possível que o problema do controle, de filtragem, da melhoria do capital humano dos indivíduos, em função, é claro, das uniões e das procriações que daí decorrerão, não seja posto e discutido. É portanto em termos de constituição, de crescimento, de acumulação e de melhoria do capital humano que se coloca o problema político da utilização da genética. Os efeitos, digamos, racistas da genética são certamente uma coisa que se deve temer e que estão longe de estar superados. Não me parece ser esse o debate político maior atualmente. (FOUCAULT, 2008, p. 314)

O objetivo da formação do capital humano ocorre para que o sujeito possua competências suficientes para transformá-las em renda e isso só é possível a partir de investimentos educacionais. Os investimentos educacionais vão além do aprendizado escolar e estão relacionados com o capital cultural da família e com o tempo “investido” junto à criança. Pais mais cultos tendem a ter filhos com maior capital cultural.

Na verdade, não se esperaram os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate da instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado do profissional. (FOUCAULT, 2008, p. 315)

Além da educação, a análise liberal está relacionada também à saúde, cuidados médicos, higiene pública, criminalidade etc. Os cálculos neoliberais passam a administrar setores da sociedade nos quais não exerciam influência no liberalismo clássico. Agora, há todo um aparato de mecanismos que tornam o corpo uma máquina que trabalha o tempo todo, vive na lógica do mercado. Isso ocorre mesmo nas horas de lazer. Os corpos não vendem apenas o seu trabalho, mas incorporam os valores do capitalismo.

Foucault também destaca a relação entre o capital humano e a migração, pois isso representa um custo para o sujeito que se desloca. Durante o tempo que está em

transição (fisicamente) ficará sem renda. Porque haverá um gasto para que fique no novo local e um custo psicológico relacionado à adaptação ao novo meio. Ao observarmos o documentário **Escolarizando o Mundo** podemos citar dois movimentos de migração de formas distintas. Primeiro, o corporal físico no qual os sujeitos buscam locais onde a organização social está programada para funcionar de acordo com as políticas neoliberais. Segundo, o político ideológico (o qual não deixa de ser corporal) relacionados com os movimentos políticos do final do século XX. Esse tem como objetivo implantar a lógica do sistema econômico neoliberal nos países em desenvolvimento. Algo como os Estados Unidos e as nações Européias pensando em uma espécie de “recolonização” de alguns países da Ásia, África, América Central e América do Sul. Portanto, dirão os neoliberais: “entendemos que a colocação acontece tanto para a migração física, como nos casos em que a invasão cultural parte do colonizador.

Enfim, todos esses elementos negativos mostram que a migração é um custo, que tem o que por função? Obter uma melhoria da posição, da remuneração, etc., isto é, é um investimento. A migração é um investimento, o migrante é um investidor. Ele é empresário de si mesmo, que faz um certo número de despesas de investimento para obter certa melhoria. (FOUCAULT, 2008, p. 317)

Nossas análises sobre o neoliberalismo possibilitam que tenhamos conhecimento sobre como o corpo vem passando por fenômenos econômicos desde o século XIX. A partir desse momento, a sociedade passou por inovações, transformações relacionadas ao progresso técnico, nunca antes vistas na história da humanidade. As mudanças estavam atreladas às novas formas de produtividade que servem para gerar renda, capital, a partir de um conjunto de investimentos feito sobre o próprio homem, o investimento em capital humano.

E, retomando assim o problema da inovação no interior da teoria mais geral do capital humano, eles procuram mostrar, filtrando a história da economia ocidental e do Japão desde a década de 1930, que o crescimento, considerável sem dúvida, desses países durante os quarenta ou cinquenta últimos anos não pode ser em absoluto explicado simplesmente [a partir] das variáveis da análise clássica, isto é, a terra, o capital e o trabalho, entendido como tempo de trabalho, isto é, em número de trabalhadores e em número de horas. Só uma análise fina da composição do capital humano, da maneira como esse capital humano foi aumentado, dos setores nos quais ele foi aumentado e dos elementos que foram introduzidos a título de

investimento nesse capital humano, é somente isso que pode explicar o crescimento efetivo desses países. (FOUCAULT, 2008 p. 318-319)

Nesse ritmo de investimento em capital humano, no qual se entende que o crescimento do Estado Nação e o desenvolvimento de uma sociedade depende de melhores rendas e de acúmulo de capital, foram criadas políticas mundiais e políticas externas para que os chamados países em desenvolvimento, ou com condições econômicas desfavorecidas, fizessem parte de programas econômicos semelhantes aos daqueles que são feitos pelos países desenvolvidos. Ou seja, políticas mundiais que seguem os padrões dos Estados Unidos e Europa. O processo acontece como se fosse uma colonização cultural, pois valores e tradições regionais dão lugar ao chamado “modo de vida americano”.

A partir dessa análise teórica e dessa análise histórica é possível destacar, portanto, os princípios de uma política de crescimento que já não será simplesmente indexada ao problema do investimento material do capital físico, de um lado, e do número de trabalhadores, [de outro], mas uma política de crescimento que será centrada muito precisamente numa das coisas que o Ocidente, justamente, pode modificar com maior facilidade e que vai ser a modificação do nível e da forma do investimento em capital humano. É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas culturais, as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos. (FOUCAULT, 2008, p. 319)

A análise de Foucault (2008) nos mostra a passagem do liberalismo clássico para o neoliberalismo, sobretudo com um novo sentido, aquele no qual o corpo passa a fazer parte integrante do sistema econômico. Isso se chama investimento em capital humano e tem como objetivo gerar renda. O tema do capital humano tem relação direta com a nossa pesquisa porque parte desse investimento é feito pela escola, na qual o corpo e os desafios para a sociedade contemporânea estão envolvidos.

Toda essa construção histórica ministrada por Foucault (2008) no dia 14 de março de 1979 é de fundamental importância para este estudo. Sobretudo quando ele relata o conceito de “biopolítica” e a produção do capital humano. Dos seus apontamentos, podemos destacar as políticas educacionais no mundo todo, as quais são observáveis em vários documentos sobre a educação que serão citados na sessão posterior desta pesquisa.

Os neoliberais justificam que as políticas dos países com capital econômico mais escasso ou com potencial de crescimento, como é o caso do Brasil, podem ser pensadas a partir do problema do capital humano. Para os neoliberais, o sucesso social e econômico, em todas as partes do mundo, depende de um movimento no qual a produção de capital humano e a formação dos sujeitos devem ocorrer de acordo com o que é planejado pela lógica do mercado. Um modelo identitário global. Com grande poder na produção da subjetividade, as políticas educacionais sofrem severas intervenções das ideologias econômicas.

1.2 Poder e política: o controle sobre a vida

Na primeira parte desta pesquisa descrevemos como o neoliberalismo apresenta um componente novo perante o liberalismo clássico: a atuação na produção dos sujeitos. Citaremos, no segundo capítulo, documentos internacionais e regionais que mostram como as políticas mundiais para educação se espalharam pelo mundo. O primeiro capítulo nos ajuda a entendermos que a produção de sujeitos nesse modelo específico de subjetividade (neoliberal) surge para satisfação, manutenção e expansão das necessidades de mercado. Aqui, observamos que a nossa produção foi pensada pelos neoliberais para fins de mercado. Há, portanto, o controle sobre a vida e o corpo, e o domínio sobre a escola e o educador.

Para sustentar nossa pesquisa, temos como referência o conceito de “cuidado de si”, apresentado por Michel Foucault. Ele é essencial para percebermos como tal princípio vivido desde o século IV a.C., e por aproximadamente mais oito séculos adiante nas sociedades greco-romanas, foi se apagando diante do funcionamento do poder. Encontramos o conceito de “cuidado de si” em algumas pesquisas apresentadas nos cursos do *Collège de France*, na tentativa de entender como os seres humanos tornaram-se sujeitos. Para tais análises, citamos o curso **Segurança, Território e População (1977- 1978)**⁶, que apresenta o conceito de “biopoder” e um esboço do que seria tratado no curso seguinte: a “biopolítica”. Também fizemos uma passagem pelo curso **Nascimento da Biopolítica (1978 – 1979)** para termos um breve entendimento do

⁶ Os cursos do *Collège de France* apresentam dois anos de referência: o primeiro ano identifica o ano da elaboração da pesquisa e, o segundo, a apresentação oral em forma de curso.

conceito de “biopolítica”. A partir desses cursos, o autor começou a deslocar seus estudos em direção às pesquisas relacionadas com a ética do “cuidado de si”.

Essas análises são essenciais para entendermos o percurso de Foucault na formulação do conceito de “cuidado de si” nos últimos trabalhos antes da sua morte em 1984. Finalizamos nossos estudos com os cursos **A Hermenêutica do Sujeito (1981 – 1982)** que ajuda a entender a ética relacionada com o “cuidado de si” e, posteriormente, como a “prática de si”, fundamental para se pensar na relação com os outros.

Os estudos de algumas obras do acervo bibliográfico de Foucault são essenciais para nossa pesquisa. Percebemos que os educadores não conseguem implicar seus corpos em um modo de educar e de ser que privilegie o “cuidado de si”. Sabemos que isso não é só tarefa do educador, mas também dos educandos e da sociedade como um todo. Portanto, o educador não deve ser o único responsabilizado pelos desafios educacionais, não sendo justo culpá-lo sem levarmos em conta o contexto social que vem sofrendo uma devastadora colonização operada pelo mercado capitalista neoliberal. Por isso, é necessário entender o que ocorre com as políticas educacionais.

O “cuidado de si” aparece distante dos corpos dos educandos porque as “práticas de si” são quase que desconhecidas nas sociedades do século XXI. No curso do *Collège de France*, **A hermenêutica do sujeito**, Foucault investiga o “cuidado de si”. Nessas aulas, o filósofo considerou que isso teve extrema importância no período greco-romano, sobretudo quando relacionado com algo que se assemelha com as “práticas de si”, nos períodos posteriores, pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico ou psiquiátrico. Contudo, nosso objetivo não é analisar as formas de poder, apesar de descrevê-las, mas entender como as pesquisas de Foucault são relevantes para esclarecer como os seres humanos tornaram-se sujeitos.

Interessa-nos saber como os sistemas de coerção foram se organizando nas sociedades modernas, portanto, como os corpos dos sujeitos foram se modificando a partir da constituição de um sistema de direito oposto à autoridade do soberano. Esse se desdobra em um sistema de controle sobre o novo paradigma entendido como “população”. Também investigamos como se formularam os encadeamentos dos exercícios das práticas de poder pelas instituições gestoras da vida.

A partir dessas análises sobre as relações de poder, compreenderemos a ética que se realiza na busca por um “cuidado de si”. Tal fato é de extrema relevância na nossa compreensão sobre como esse modo de pensar e agir pode ser importante para os

processos de subjetivação estabelecidos na relação entre os sujeitos e na Educação. O “cuidado de si” possibilita o conhecimento do paradigma estético para vivermos de maneira ética, até porque as “práticas de si” podem nos deslocar de um modo de autoritarismo para uma relação de autoridade. Sendo assim, o conceito de “cuidado de si” forma a ética que possibilita a relação saudável com os outros.

Podemos entender que nem sempre as relações com o corpo se estabeleceram como percebemos na contemporaneidade. Para Pál Pelbart (2011), o termo “biopolítica” aparece, pela primeira vez, em Foucault em sua conferência proferida no Rio de Janeiro em 1974 e intitulada “O nascimento da medicina social”. Segundo Foucault, o capitalismo não teria acarretado, como se poderia pensar, uma privatização da medicina, mas, ao contrário, uma socialização do corpo. O que importava para a sociedade capitalista é o biopolítico, o biológico, o somático, o corporal. O corpo é uma realidade “biopolítica”. A medicina é uma estratégia “biopolítica”.

Nesta pesquisa observamos que não apenas a medicina é uma estratégia “biopolítica”, mas também o sistema educacional. Pál Pelbart continua:

Dois anos depois, reencontramos a mesma expressão num contexto mais amplo, tanto no último capítulo de *A vontade de saber*, intitulado “Direito de morte e poder sobre a vida”, publicado em 1976, como na aula ministrada no Collège de France em março do mesmo ano, publicada posteriormente como *Em defesa da sociedade*. Nesses textos, que podem ser tratados conjuntamente pois se entrecruzam, Foucault situa a biopolítica no interior de uma estratégia mais ampla, que ele denomina “biopoder”. E ao diferenciar biopoder do poder de soberania ao qual ele sucede historicamente, insiste sobretudo na relação distinta que entretém, cada um deles, com a vida e a morte: enquanto o poder soberano faz morrer e deixa viver, o biopoder faz viver e deixa morrer. Dois regimes, duas lógicas, duas concepções de morte, de vida, de corpo. (PÁL PELBART, 2011, p. 55).

A obra *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* mostra-nos como os corpos dos condenados sofreram mudanças no que diz respeito ao poder do soberano, bem como nos desdobramentos posteriores dessa forma de governar. Sobretudo, no que se refere às relações de poder assentadas pela governamentalidade após o estabelecimento do sistema jurídico por volta do século XVII-XVIII. Aqui podemos ver operar as políticas de disciplinamento sobre o corpo. O interessante é que o disciplinamento passa a ser controlado com o nascimento do neoliberalismo, fato que apontamos nesse estudo.

Na obra **História da sexualidade I: a vontade de saber**, no capítulo “Direito de morte e poder sobre a vida”, Foucault faz a síntese do tema “poder”. Sabemos que, por um longo tempo um dos privilégios característicos do poder soberano sobre os súditos fora o direito de vida e morte. Não temos dúvida de que ele deriva formalmente da velha pátria potestativa que concedia ao pai de família romano o direito de dispor da vida de seus filhos e seus escravos. Desses, o patriarca da família poderia tirar a vida, assim como o soberano de seus súditos, porque se entendia que eles a tinham dado. (FOUCAULT, 1988):

A passagem do direito de fazer morrer e deixar viver para o de fazer viver e deixar morrer deve-se a uma mudança no regime geral do poder. No regime da soberania (isto é, grosso modo até o século 17, em alguns casos até o 18) o poder, no fundo, é mais um mecanismo de retirada, de subtração, de extorsão, seja da riqueza, dos produtos, bens, serviços, trabalho, sangue. É um direito de apropriar-se de coisas, de tempo, de corpos, de vida, culminando com o privilégio de suprimir a própria vida. Trata-se de um poder negativo sobre a vida, um poder limitativo, restritivo, mecânico, expropriador. (PÁL PELBART, 2011, p. 56)

“O poder era antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la”. (FOUCAULT, 1988, p. 128).

A partir da época clássica, o ocidente conheceu uma mudança drástica nesses mecanismos de poder, o confisco da vida inclinou-se para não ser mais a forma principal de punição, no entanto, somente uma peça do poder, entre muitas outras com funções de incitação, de reforço, de controle, de vigilância, de majoração e de organização das forças que lhe são submetidas. Ele assumiu o poder sobre a vida e agora o poder se direciona com destinação para a produção das forças, a fazê-las ou destruí-las. Isso significou que o direito de morte tenderá a se deslocar, a se apoiar nas exigências de um poder gestor da vida e a se ordenar em função de seus reclamos: “pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte”. (FOUCAULT, 1988, p. 150).

Pál Pelbart (2011) entende que o “fazer viver” a que se refere Foucault, característico do “biopoder”, se reveste de duas formas principais: a disciplina e a “biopolítica”. A primeira foi analisada em *Vigiar e punir* e surge nas escolas, hospitais, fábricas, casernas, resultando na docilização e disciplinarização do corpo. A sua base é

o adestramento do corpo, a otimização de suas forças, a sua integração em sistemas de controle; as disciplinas o concebem como uma máquina (o corpo máquina), sujeito assim a uma anátomo-política:

[...] o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos - tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política do corpo humano*. (FOUCAULT, 1988, p. 151)

No curso **Segurança, Território e População (1977-1978)**, o filósofo francês deu continuidade ao trabalho sobre o “biopoder” a que havia se referido no curso anterior e apresenta toda uma explicação sobre o conceito.

A segunda forma, a “biopolítica”, surge no século XVIII e mobiliza um outro componente estratégico, a saber, a gestão da vida incidindo já não sobre os indivíduos, mas sobre a população enquanto população, enquanto espécie:

O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar: tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: *uma bio-política da população*. (FOUCAULT, 1988, p. 151).

O curso **Nascimento da Biopolítica (1978-1979)** apresentou-nos um entrelaçamento entre as questões do “biopoder”, “disciplinas” e “biopolítica”, porém, só até certo ponto das obras o autor tratou desses conceitos. Sobretudo, porque na quarta aula, do dia 01 de fevereiro de 1978, ainda no primeiro curso⁷, o autor já se direcionava para a problemática do “governo de si e dos outros”. Tais desdobramentos apontaram para uma ética do sujeito nos próximos cursos.

Percebemos que, dessa forma, as disciplinas do corpo e as regulações da população formam os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização dessa espécie de poder sobre a vida. A instalação desses mecanismos de poder foi se

⁷ **Segurança, Território e População (1977-1978)**.

constituindo durante a época clássica, criou-se, dessa maneira, um grande mecanismo de duas faces, se assim podemos dizer: anatômicos e biológicos, individualizantes e especificantes, ambos voltados para os desempenhos dos corpos e encarnando os processos da vida. Todos esses fatores caracterizam um poder cuja função mais elevada não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo:

Daí uma tecnologia de dupla face a caracterizar o biopoder: por um lado as disciplinas, as regulações, a anátomo-política do corpo, por outro a biopolítica da população, a espécie, as performances do corpo, os processos da vida – é o modo que tem poder de investir a vida de ponta a ponta. Ao lado do sujeitamento dos corpos através das escolas, colégios, casernas, ateliês, surgem os problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação, imigração. (PÁL PELBART, 2011, p. 57)

Para Foucault (1988), a velha potência proprietária da morte, que simbolizava o majestoso poder soberano, passou por uma mutação e foi, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida.

Compreendemos a grande velocidade de desenvolvimento social, político, econômico, científico no decorrer da época clássica e as disciplinas do corpo nos vários mecanismos de administração como as escolas, colégios, casernas, ateliês. Neste momento, há também o surgimento das práticas políticas e as análises econômicas que se relacionam com as observações dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração. Portanto, caracterizam a explosão de técnicas diversas para obtenção e sujeição dos corpos ao controle das populações. “Abre-se, assim, a era de um biopoder” (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Foucault ainda explicou que as duas direções em que se desenvolveu o poder sobre a vida ainda aparecem separadas, no século XVIII:

Do lado da disciplina as instituições como o Exército ou a Escola; as reflexões sobre a tática, a aprendizagem, a educação e sobre a ordem das sociedades; elas vão das análises propriamente militares do Marechal de Saxe aos sonhos políticos de Guibert ou de Servan. [...] Do lado das regulações de população a demografia, a estimativa da relação entre recursos e habitantes, a tabulação das riquezas e de sua circulação, das vidas com sua duração provável: Quesnay, Moheau. Süßmilch. (FOUCAULT, 1988, p. 132).

O “biopoder” foi um elemento importantíssimo para o desenvolvimento do capitalismo. O sistema econômico contemporâneo só teve garantia à custa da inserção controlada dos corpos no mecanismo de produção e por meio de um ajuste dos fenômenos de população aos processos econômicos. Contudo, hoje se pode ter certeza de que o capitalismo ordenou mais do que isso:

[...] foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como *instituições* de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o exército, a escola, a política, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram em parte, tornados possíveis pelo exercício do biopoder com suas formas e procedimentos múltiplos. (FOUCAULT, 1988, p.132)

Foucault (1988) ainda nos mostra como foi notório perceber que o investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças acabaram sendo muito úteis naquele momento.

O autor apresenta ruptura com os estudos relacionados com o “poder” nos cursos do *College de France* dos anos de 1977-1978 e 1978-1979. Nos seminários posteriores, ele passou a estudar a “ética do sujeito”, conceito que nós priorizaremos nesta pesquisa, junto com a questão política, e, por fim, com a estética. Porém, é importante estudarmos os conceitos de “biopoder” e “biopolítica” porque se encontram na análise dos dados recolhidos.

Nossa pesquisa analisa políticas públicas de educação fundamentais para os processos de subjetivação, portanto, compreende o objetivo de um projeto político educacional de alcance global. O aparecimento do novo objeto que poderíamos chamar de população foi muito significativo e, com isso, houve possibilidade de surgir o que conhecemos como economia política. Tal fato funcionou como uma série de

mecanismos de poder que se tornaram heterogêneos, administradores e normalizadores da vida: “[...] a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população.” (FOUCAULT, 2008b, p. 140).

Essas transformações formaram uma rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza etc. Após esse momento, se constituirá uma ciência que virá a se chamar “economia política” e, ao mesmo tempo, surgirá um tipo de intervenção característico do governo, a intervenção no campo da economia e da população:

Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da “economia política”. (FOUCAULT, 2008b, p. 140)

Os corpos dos sujeitos passaram por estas transformações e no tocante a este momento existiu todo um enredo de transformações que envolviam as práticas coercitivas de espetáculo (atrativo para o povo) nas sociedades de soberania. Contudo, mais tarde, se tornaram práticas de punição e tentativa de reabilitação nas sociedades disciplinares. Todavia, nesse novo modelo, as técnicas de coerção ou correção não serviam mais como atração para o povo e passaram a ser responsabilidade restrita do sistema jurídico de Estado, como observamos na obra **Vigiar e Punir**. (FOUCAULT, 1997, p. 12).

O sistema arquitetônico físico da prisão servirá como referência para vários outros espaços: a fábrica, a escola, o hospital, o hospício, as instituições militares etc. Observamos, de forma clara, o “biopoder” fazendo o seu controle sobre a vida no corpo dos detentos, dos operários, dos alunos, dos doentes, dos loucos e dos militares. Ele se refletiu na sociedade como um todo. A organização do tempo para os corpos da fábrica, da escola e instituições, seguiu os mesmos padrões do modelo da prisão francesa do século XVII.

No século XXI, o mercado captura o corpo no campo das ideias, das ciências, das atitudes e produz um tipo de sujeito que não consegue se movimentar, isso é mais do que uma relação de controle sobre o tempo. O mercado faz um gigantesco investimento de sentidos sobre as políticas de subjetivação atreladas para um modelo de

vida e de humanismo padrão, ou seja, há permissão só para uma relação do sujeito com o mundo e com os outros pelo consumo.

Em nossa pesquisa, percebemos que isso ocorre pelo modo como as políticas organizam a educação, criando uma avaliação modelo para os principais países, sobretudo, com vínculos com instituições relacionadas aos programas econômicos. É algo que se reflete no ambiente escolar e em toda a sociedade, porque o professor que não ensina para os fins do mercado é excluído. Isso também ocorre com o aluno que não aprende de acordo com essa lógica de disputa.

No entanto, as análises desses estudos feitos por Foucault foram foco de pesquisa para o filósofo Gilles Deleuze que, em sua obra **Conversações**, dedicou um capítulo inteiro para descrever o contato amigável entre eles. Ademais, ele faz uma análise sobre a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle. No artigo “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”, Deleuze nos explica:

Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às *sociedades de soberania* cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente... (DELEUZE, 2000, p. 219)

Deleuze (2000) ajuda a compreender como as sociedades disciplinares, nos séculos XVII e XIX, atingem seu ápice no início do século XX. Essas sociedades disciplinares criaram os grandes sistemas de confinamento. É onde se “enforma” o sujeito em lugares fechados com algumas leis que os diferenciam, porém todos esses ambientes têm características similares:

[...] primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência⁸. (DELEUZE, 2000, p. 219)

A prisão serve de modelo analógico para nossa sociedade, quando observamos os operários, parece que estamos vendo condenados. Foucault⁹ analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente no modelo da fábrica. Eles concentram pessoas com o objetivo de distribuí-las no espaço físico e ordenar as

⁸ Informações encontradas também nas obras: Foucault (2008a, p. 71 - 99); Foucault (2008b, p. 117-180); Foucault (1997).

⁹ Foucault (1997) faz essa análise.

relações com o tempo. Compõe o espaço-tempo com uma força produtiva, cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. (DELEUZE, 2000).

As análises da crise das sociedades disciplinares mostram como toda a nossa vida passa a ser administrada por inúmeros dispositivos de controle:

Sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um interior em um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. (DELEUZE, 2000, p. 220)

Deleuze apresenta esse novo movimento do paradigma contemporâneo que pode se caracterizar como um deslocamento do poder sobre as formas de gestão da vida. Também destaca como as instituições passam por uma densa crise:

As leis e as reformas não conseguirão salvar estas instituições condenadas e qualquer tentativa trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. (DELEUZE, 2000, p. 220)

Após vermos como Deleuze descreve a crise das sociedades disciplinares, o surgimento daquilo que ele apresenta como “sociedades de controle” e a influência de políticas de subjetivação sobre o corpo, focamos nossos esforços nos últimos estudos de Foucault, aqueles relativos ao “cuidado de si”. Mas, também estamos atentos aos desdobramentos ocorridos pelas sociedades de controle, estudando (em futuras pesquisas) o conceito de “Império” de Toni Negri e Michael Hardt. Segundo Pál Pelbart (2011), o Império é uma nova estrutura de comando, em tudo pós-moderna, descentralizada e desterritorializada, correspondente à fase atual do capitalismo globalizado. O Império coincide com a sociedade de controle tal como Deleuze, na esteira de Foucault, havia tematizado, pois ele funciona em espaço liso e aberto, se exerce através de sistemas de comunicação, redes de informação, atividades de enquadramento, e é como que interiorizado e reativado pelos próprios sujeitos no que os autores chamam de um estado de alienação autônoma.

1.3 A ética do cuidado de si como mecanismo de ruptura

O corpo foi colonizado por políticas de subjetivação produzidas pelas sociedades disciplinares desde os séculos XVII e XVIII e hoje está sobre controle. Observamos que os mecanismos de aprisionamento dos corpos se apresentam de forma política, no sentido de ter o comando sobre a população e ter o domínio da vida. Sobretudo, por um sistema de padrões assegurado por um mercado capitalista neoliberal. No entanto, resgatamos algo que foi perdido no passar dos séculos e que teve seu auge no período greco-romano: a ética relacionada com o “cuidado de si”.

Os dois cursos de Foucault publicados simultaneamente, **Segurança, Território e População (1977-1978)** e **Nascimento da Biopolítica (1978-1979)**, são complementares no que se trata das questões relativas ao “biopoder” e à “biopolítica”. No primeiro curso, a “biopolítica” logo dá espaço para as questões de governo quando, na quarta aula do curso, Foucault começa a orientar-se para uma nova direção e apresenta o projeto de uma história da “governamentalidade”. Michel Senellart¹⁰ descreve a situação dos cursos (Segurança, Território e População e Nascimento da Biopolítica) e explica que essa mudança de foco tem como finalidade alterar o centro de gravidade dos estudos de Foucault. As questões do “biopoder” e da “biopolítica” dão lugar à problemática da “governamentalidade” e, nesse momento de mudança, há uma abertura para a problemática do “governo de si e dos outros”, levando ao deslocamento da “analítica do poder” para a “ética do sujeito”.

No artigo intitulado “A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade”¹¹, encontrado no livro **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**, o próprio Foucault deu algumas explicações sobre a obra **A Hermenêutica do Sujeito (1981-1982)**. Ali, ele menciona que após ter estudado as relações do sujeito e dos jogos de verdade, a partir da visão “poder” e “saber”, procurou considerá-las através da “prática de si” nos últimos cursos do *Collège de France*. Esse fato pode auxiliar num pensamento sobre a educação, o educador e o corpo:

Essas práticas de si tiveram, nas civilizações grega e romana, uma importância e, sobretudo, uma autonomia muito maiores do que

¹⁰ Michel Senellart descreve a situação dos cursos nas últimas páginas (495 até 538) do curso *Segurança, Território e População* (2008b).

¹¹ Entrevista feita por H. Becker, R. Fernet-Betancourt, A. Gomez-Müller, em 20 de janeiro de 1984.

tiveram a seguir, quando foram até certo ponto investidas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico e psiquiátrico. (FOUCAULT, 2004, p. 265)

A nova ótica do pensamento de Foucault, na continuidade de seus estudos, se pauta por um “exercício de si” sobre si mesmo, através do qual se tem como objetivo elaborar-se como sujeito, transformar-se e atingir certo modo de ser pelo “cuidado de si”. Mas, isso não significa que seria um trabalho de si sobre si mesmo podendo ser compreendido como um processo de liberação. O autor aponta que sempre desconfiou do tema geral da liberação, porque, se este não for tratado com precauções, corre o risco de remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana que passou por processos históricos, econômicos e sociais, e, então, foi mascarada, alienada ou aprisionada em e por mecanismos de repressão. Se fosse seguida essa hipótese, bastaria apenas romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena consigo. No entanto, Foucault (2004a) entende que esse tema não deve ser aceito dessa forma, ou sem exame, o que não quer dizer que a liberação, ou que essa ou aquela forma de liberação, não exista. O filósofo prefere insistir nas “práticas de liberdade” e não nos “processos de liberação”, pois esses até têm seu lugar, mas não podem, sozinhos, definir todas as formas práticas de liberdade.

Foucault afirma que o exercício das “práticas de liberdade” pode exigir certo grau de liberação e é preciso incluir também a noção de colonização, pois as análises que procurou fazer incidem essencialmente sobre as relações de “poder” e, desde aí, suas considerações acerca dos “estados de dominação”:

As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político. (FOUCAULT, 2004a, p. 266)

Isso demonstra que a análise das relações de poder se constitui de forma extremamente complexa e pode se encontrar no que Foucault chama de “estado de dominação”. Nele, as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos

diferentes parceiros uma estratégia que as modifiquem, encontram-se bloqueadas e cristalizadas.

A repressão feita por um indivíduo, ou por um grupo social, ao atingir um estado que bloqueia o campo de relações de poder, tornando-as imóveis e fixas, de forma que impeça qualquer reversibilidade de movimento, caracteriza-se pelo que Foucault chamou de “estado de dominação”. Esse fato ocorre por conta de instrumentos que podem ser econômicos, políticos ou militares, mas Foucault (2004a), na entrevista, deixa claro que, quando um sujeito ou grupo se encontra em “estado de dominação”, as “práticas de liberdade” não existem, são possíveis apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas.

Paralelamente, o filósofo francês também explicou que existem muitas oportunidades de liberação e elas podem nos ajudar nas “práticas de liberdade”. Em uma relação quase sempre é possível conseguir abrir um campo para novas “relações de poder” e elas podem ser controladas por “práticas de liberdade”. Assim, à medida que as “relações de poder” escapam dos “processos de dominação” e, com isso, vão conseguindo atingir certo número de liberações para que possam ocorrer as “práticas de liberdade”, aproximamo-nos do nosso foco de pesquisa: a ética pelo “cuidado de si”. Foucault (2004a) insiste que é preciso praticar a liberdade eticamente, porque a liberdade é a condição ontológica da ética, porém a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.

Quando os entrevistadores perguntam a Foucault se a ética é o que se realiza na busca ou no “cuidado de si”, o filósofo responde:

O cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética. Se se considerar toda uma série de textos desde os primeiros diálogos platônicos até os grandes textos do estoicismo tardio – Epícteto, Marco Aurélio... -, ver-se-á que esse tema do cuidado de si atravessou verdadeiramente todo o pensamento moral. (FOUCAULT, 2004a, p. 268)

Em contrapartida, nas sociedades contemporâneas podemos descrever que o “cuidado de si” se tornou algo suspeito. “Ocupar-se consigo”, mesmo após determinada época, foi entendido como uma forma de “amor a si mesmo”, uma forma de egoísmo ou de interesse individual. Podemos dizer que o nascimento do neoliberalismo trouxe uma

nova forma de investimento – o investimento em capital humano – e, a partir desse momento, o si ético dá lugar para o investimento em um “eu” econômico.

Contudo Foucault relata como a busca pelo “cuidado de si” ocorria nas civilizações gregas e romanas antigas e explica:

[...] acredito que, nos gregos e romanos – sobretudo nos gregos -, para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seautón* – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo. (FOUCAULT, 2004a, p. 267)

Os gregos davam muita importância para a liberdade individual. O fato de um cidadão grego¹² não ser escravo de uma outra cidade, daqueles que o cercam, dos que governam, de suas paixões, e de si, é algo absolutamente fundamental. Preocupar-se com a liberdade era importante durante os oito grandes séculos da cultura antiga, naquele momento da civilização, a ética se pautava pelo “cuidado de si” e tinha uma forma particular. A ética como “prática racional da liberdade” girou em torno desse imperativo fundamental do “cuida-te de ti mesmo” (FOUCAULT, 2004a).

Destacamos que não é possível viver o “cuidado de si” sem nos conhecermos. Portanto, o “cuidado de si” é certamente o “conhecimento de si”, sobretudo quando seguimos as pesquisas de Foucault referentes aos escritos socrático-platônicos sobre esse cuidado. No entanto, também não deixa de se ter certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Para Foucault (2004a) “cuidar de si” é se munir dessas verdades: nesse caso, a ética se liga ao jogo da verdade.

Para os gregos a liberdade significava a negação da escravidão. Isso se caracterizava como um problema essencialmente político, sobretudo, porque uma escravidão não passa de uma condição. Não existe ética para o escravo, sua condição é política. Quando pesquisamos as questões relacionadas com o “cuidado de si”, relacionando-as com o modelo ético na Grécia antiga, percebemos que a ética tem em si algo extremamente político. Portanto, a partir da leitura do curso do *Collège de France*, **A Hermenêutica do Sujeito** (1981-1982), é possível saber como a “prática de si” foi

¹² Isso se refere apenas para cidadãos do sexo masculino. Excluem-se dessas colocações mulheres, jovens e escravos.

vivida nos oito grandes séculos da cultura antiga. Por isso, nossa pesquisa se concentra no “cuidado de si” e sua relação com a política, com a ética e com uma estética da existência.

Apresentamos de modo geral o conceito de “cuidado de si”, sobretudo com as respostas de Foucault na entrevista “A ética do cuidado de Si como Prática de liberdade” no ano de 1984, e, também, explicamos que a condição ética na Grécia antiga era estritamente política. Descrevemos algumas partes de nossas análises sobre o curso **A Hermenêutica do Sujeito** (1981-1982), e, agora, estudaremos o “cuidado de si” a partir de alguns textos socrático-platônicos descritos por Foucault no curso citado. Nesses escritos, buscamos alguns pontos que nos levam a pensar em um modo de ser pela “estética da existência”, ou seja, um modo artístico de viver de corpo implicado. Para isso, não nos afastamos dos textos socrático-platônicos citados pelo autor, até mesmo pelo vasto número de interpretações do “cuidado de si” encontradas na obra.

Foucault (2004b, p. 05) começa o curso no dia 6 de janeiro de 1981-1982 relatando a relação entre “o cuidado de si” e o “conhece-te a ti mesmo”: “Gostaria pois, durante esta primeira hora, de deter-me pouco na questão das relações entre a *epiméleia heautoû* (O cuidado de si) e o *gnôthi seautón* (o “conhece-te a ti mesmo”)”. Desde aí, ele mostra como o conjunto de práticas relacionadas ao “cuidado de si” foram importantes no período da antiguidade clássica e tardia. Começa o curso de 1981-1982, narrando fatos dos textos de Platão: “Apologia de Sócrates” e “O Alcibíades”. No primeiro, descreve como Sócrates deu valor ao “cuidado de si”, levando esse cuidado acima de qualquer outro benefício que um cidadão ou filósofo poderia ter na *polis*. No segundo, relata o diálogo de Sócrates com o jovem Alcibíades na busca pelo “cuidado de si” e para o “governo dos outros”.

Para Foucault (2004b) esses dois textos são fundamentais para compreendermos a diferença do “cuidado de si” na Grécia e suas mutações, além da relação do mestre e seu discípulo no período clássico grego, o que é de fundamental para o nosso entendimento sobre a relação entre educação, educador, corpo e o “cuidado de si”.

Na obra de Platão, “Apologia”, Sócrates apresenta-se como o sujeito que tem como ofício incitar os outros a “cuidar-se de si”, inclusive, retratando a acusação sofrida pelo filósofo antes da sua morte:

Que tratamento, que multa mereço eu por ter acreditado que deveria renunciar a uma vida tranquila, negligenciar o que a maioria dos homens estima, fortuna, magistraturas, coalizões, facções políticas? Por ter me convencido que com meus escrúpulos eu me perderia se entrasse por esta via? Por não ter querido me comprometer com o que não tem qualquer proveito nem para vós nem para mim? Por ter preferido oferecer, a cada um de vós em particular, aquilo que declaro ser o maior dos serviços, buscando persuadi-lo a preocupar-se (epimeletheíe) menos com o que lhe pertence do que com sua própria pessoa, a fim de se tornar tão excelente, tão sensato quanto possível, de pensar menos nas coisas da cidade do que na própria cidade, em suma, de aplicar a tudo estes mesmos princípios? Que mereci eu, pergunto, por me ter assim conduzido [por vos ter incitado a vos ocupar com vós mesmos? Nenhuma punição, certamente, nenhum castigo, mas; M. F.] um bom tratamento, atenienses, se quisermos ser justos (FOUCAULT, 2004b, p.10)

Para Hadot (1999), o retrato de Sócrates, descrito por Alcibíades no “Banquete” de Platão e também por Xenofonte, revela-nos que ele também era um homem que participava plenamente da vida da cidade, como ela realmente era. Sócrates era quase comum, cotidiano, com mulher e filhos; alguém que conversa com todo mundo nas ruas, nas oficinas, no ginásio, um *bom vivant*, capaz de beber mais que qualquer outro sem embriagar-se, um soldado corajoso e paciente.

O “cuidado de si” de Sócrates não se opõe ao cuidado de Atenas. De maneira igualmente notável, na “Defesa de Sócrates” e no “Críton”, o que Sócrates proclama como sua obrigação, como aquilo pelo que vale a pena se sacrificar, mesmo que seja própria vida, é a obediência às leis de Atenas, às “Leis” personificadas que, no “Críton”, exortam Sócrates a não se deixar levar pela tentação de evadir-se da prisão e fugir para longe de Atenas, fazendo-o compreender que sua salvação egoísta será uma injustiça com cidade. Essa atitude não é de conformismo, porquanto Xenofonte faça dizer a Sócrates que se pode bem “obedecer às leis aspirando que elas mudem, como se vai à guerra aspirando a paz” (HADOT, 1999).

Podemos ver a implicação de Sócrates no compromisso com a cidade, compromisso com o “cuidado de si”, cuidado dos outros e cuidado da cidade, o que, conclui-se, sejam fatos indissociáveis. Vê-se, pelo corpo implicado de Sócrates, que a sua razão de viver é ocupar-se com os outros. Existe nele um aspecto, ao mesmo tempo, “missionário” e “popular” que se reencontrará posteriormente em certos filósofos da época helenística (HADOT, 1999). A obra filosófica de Sócrates é justamente a sua vida e morte, como escreveu Plutarco em Hadot (1999, p. 68):

A maior parte das pessoas imagina que a filosofia consiste em discutir do alto de uma tribuna e dar cursos sobre textos. Mas o que escapa totalmente a essas pessoas é a filosofia ininterrupta que se vê exercer a cada dia de uma maneira perfeitamente igual a si mesma [...] Sócrates não prepara degraus para os ouvintes, não firma sobre uma tribuna professoral; ele não tem horário fixo para discutir ou para passear com seus discípulos. Mas é algumas vezes gracejando com aqueles, ou bebendo ou indo à guerra ou à ágora com esses, e finalmente indo para a prisão e bebendo o veneno, que ele filosofou. Ele foi o primeiro a mostrar que, em todos os tempos e em todos os lugares, em tudo o que nos chega e em tudo o que fazemos, a vida cotidiana dá a possibilidade de filosofar.

Foucault nos ajuda a pensar essas passagens de Sócrates como uma espécie de processo em que o “cuidado de si” deve ser implantado na carne do sujeito, cravado no seu corpo. Constitui um princípio de movimento, algo que pode ser relevante na existência do indivíduo para despertar sua inquietude. Sobretudo, para que ele possa perceber que ele mesmo é o criador de uma estética para a sua vida e que tudo está em constante deslocamento. E que para haver mudança o corpo tem que estar implicado.

A noção de “cuidado de si” percorreu o discurso filosófico antigo até o cristianismo. Nele, também havia práticas de cuidados:

Temos, pois, com o tema do “cuidado de si”, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã. (FOUCAULT, 2004b, p.14)

Mas, nestes períodos em que temos a relação com o “cuidado de si”, há algo que foi questionado por Foucault e isso se remete à seguinte questão: por que a noção do “cuidado de si” foi desconsiderada no modo como o pensamento filosófico ocidental refez sua própria história? O que ocorreu para que se tenha privilegiado tão fortemente e com tanta intensidade o “conhece-te a ti mesmo”?

Com efeito vemos que, ao longo dos textos de diferentes formas de exercício, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se”

ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc. (FOUCAULT, 2004b, p. 16)

Em um longo período de aproximadamente oito séculos, encontramos nos diálogos de Sócrates e até mais tarde em Gregório de Nissa¹³ o “ocupar-se consigo” com o sentido sempre positivo. Porém, as mudanças ocorridas no “ocupar-se consigo mesmo” foram se transformando nas morais mais rigorosas, mais austeras e restritas que o ocidente conheceu. A moral dos primeiros séculos antes da nossa era e do começo dela: a moral estoica, a moral cínica, e, até certo ponto, a moral epicurista transformaram o “cuidado de si” – prática que anteriormente tinha sentido positivo – em algo mais próximo do egoísmo.

Conforme o movimento do tempo, a ética do “cuidado de si” foi se apagando literalmente, sobretudo, porque as regras morais rigorosas do princípio de “ocupa-te contigo mesmo” foram tendo maior valor nas sociedades de nossa era. Isso ocorreu na moral cristã, ou não cristã, no qual a estrutura moral permaneceu idêntica. O surgimento de um modelo ético cristão geral de doar-se, oposto ao egoísmo, teve como resultado o crescimento valorativo do modelo cristão de “renúncia de si”, o que refletiu na forma moderna de obrigação para com os outros: coletividade, classe social, pátria, etc.:

Portanto, todos estes temas, todos estes códigos do rigor moral, nascidos que foram no interior daquela paisagem tão fortemente marcado pela obrigação de ocupar-se consigo mesmo, vieram a ser assentados pelo cristianismo e pelo mundo moderno numa moral do não egoísmo. É este conjunto de paradoxos, creio, que constitui uma das razões pelas quais o tema do cuidado de si veio sendo um tanto desconsiderado, acabando por desaparecer da preocupação dos historiadores. (FOUCAULT, 2004b, p. 18)

Foucault (2004b) acredita que o momento histórico, no qual o “cuidado de si” foi esquecido, pode ser classificado como “momento cartesiano”. Embora a classificação não o tenha agradado, o “momento cartesiano” conseguiu atuar de duas maneiras: requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) e desqualificando a *epiméleia heautoû* (cuidado de si). Isso significou a entrada na Idade

¹³ Gregório de Nissa viveu de 330 até 395: era teólogo, místico e escritor cristão. Padre da igreja e irmão de Basílio Magno, fez parte, com este e com Gregório Nazianzeno, dos assim denominados Padres capadócijs.

Moderna, porque representou o modo pelo qual se acredita ter acesso à verdade, sobretudo, pelo conhecimento (científico) e somente por ele. Neste momento, a Ciência disse para o sujeito que a verdade é fruto dela e, sendo assim, só pelo conhecimento científico é possível buscar a realidade. O saber não tem mais relação com o movimento do sujeito que deseja aprender, ele próprio passa a não ser mais modificado ou alterado, portanto, não faz mais pesquisas de “corpo implicado”. Isso tem o seguinte significado: para o “momento cartesiano” é unicamente pelo conhecimento que o sujeito pode reconhecer a verdade.

A Ciência também fracassa como modelo de sentido para a vida, pois não foi capaz de suprir os sofrimentos humanos inerentes à vida. O nosso modelo científico não fez do homem um ser feliz, nem deu sentido e conforto para a vida na forma de ilusão, segundo Freud (2011). O mesmo acontece quando pensamos a ciência como ética, enfraquecendo a relação do sujeito com o outro enquanto sujeito e mundo. Assim, percebemos a desvalorização do “cuidado de si” na modernidade, pois a relação do sujeito com o conhecimento é um ato que não passa por uma atividade consigo mesmo. Após esse momento, ela se torna exterior: o sujeito não implica mais seu corpo no ato de conhecer, de modo que podemos falar em certo tipo de conhecimento frio:

De todo modo, porém, é do interior do conhecimento que são definidas as condições de acesso do sujeito à verdade. As outras condições são extrínsecas. Condições tais como: “não se pode conhecer a verdade quando se é louco” (importância deste momento em Descartes). Condições culturais também: para ter acesso à verdade é preciso ter realizado estudos, ter uma formação, inscrever-se em algum consenso científico. E condições morais: para conhecer a verdade, é bem preciso esforçar-se, não tentar enganar seus pares, é preciso que os interesses financeiros, de carreira ou de *status* ajustem-se de modo inteiramente aceitável com as normas da pesquisa desinteressada, etc. (FOUCAULT, 2004b, p. 22)

Neste ponto é perceptível como o “cuidado de si” perdeu seu sentido ético nas sociedades modernas. A ética foi vivida pelos cristãos como a moral da “renúncia de si” e, no “momento cartesiano”, o saber se configurou em uma relação que privilegiava a verdade apenas com o conhecimento frio, sem o “corpo implicado”, fato que vivenciamos nas ciências até hoje. Portanto, com essas informações observamos o modo de conduzir os sujeitos na Educação contemporânea. Além disso, houve também uma mudança no sentido de si, passando a ser entendido como investimento no eu, fato já

descrito no primeiro capítulo da tese, quando relatamos as teorias neoliberais sobre o corpo.

Os textos socrático-platônicos são fundamentais para entendermos como Sócrates orientou Alcibíades. Deles, tiramos esclarecimentos importantes para podermos entender a relação do corpo do sujeito com a “verdade” na contemporaneidade. O “cuidado de si” faz o sujeito perceber as lacunas do poder e, sendo assim, ele pode escapar das armadilhas do mercado, ser o artista da sua própria existência e sempre viver em constante movimento.

O texto do “Alcibíades” constitui a análise da própria teoria do “cuidado de si”. Porém, cabe lembrar que o “cuidado de si” não foi sempre o conselho dado por um filósofo para jovens como fez Sócrates, mas, uma antiga sentença da cultura grega. Era um preceito lacedemônio (espartano), encontrado em um texto tardio de Plutarco que se referia a uma tradição ancestral e plurissecular. Segundo Foucault (2004b), Plutarco teria descrito as palavras de Alexândrides, espartano que teria respondido à seguinte pergunta: por que vocês espartanos, tendo muitas terras, não cultivais elas vocês mesmos? Por que confiais para hilotas? A resposta de Alexândrides teria sido a seguinte: “para podermos cuidar de nós mesmos”. Nota-se, então, que para os espartanos “cuidar de si” era mais importante que cuidar das terras. Contudo, isso não se tratava de filosofia para os espartanos, mesmo porque para eles a filosofia não tinha tanto valor. A afirmação do “cuidado de si” significava um privilégio político, econômico e social.

A referência espartana está presente na teoria do “cuidado de si” também no texto do “Alcibíades”. Alcibíades era um jovem grego com privilégios, era filho de família empreendedora da *polis*. Seu pai e sua mãe tinham boas relações com amigos ricos e poderosos. Após a morte de ambos, seu tutor foi Péricles, alguém que faz o que quer na Grécia e até mesmo em certos países bárbaros. Além do mais, o jovem grego era dono de uma grande fortuna. Assim, Sócrates decide ajudá-lo, porque ele apresenta alguns desejos relevantes:

Alcibíades tinha em mente mais do que a vontade de tirar proveito, ao longo da vida, de suas relações, de sua família, de sua riqueza; e sua beleza está se acabando. Alcibíades não quer contentar-se com isto. Quer voltar-se para o povo, quer tomar nas mãos o destino da cidade, quer governar os outros. Em suma, [ele] é alguém que quer transformar seu status privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros. E na medida

em que esta intenção está se formando, no momento em que - tendo tirado proveito ou recusado aos outros o proveito de sua beleza – Alcibíades se volta então para o governo dos outros (após o éros, a pólis, a cidade), é neste momento que Sócrates ouve o deus que o inspira dizer-lhe que pode agora dirigir a palavra a Alcibíades. (FOUCAULT, 2004b, p. 44)

O jovem Alcibíades é alguém que tem como objetivo transformar os seus privilégios econômicos, políticos e sociais em “governo dos outros”. Sócrates começa a alertá-lo sobre a importância do “cuidado de si” e sobre os obstáculos que poderá encontrar. Primeiro, ele alerta sobre os desafios internos, porque não será o único que deseja “governar os outros” na cidade. Segundo, explica que, quando conseguir governar, terá de estar preparado para se confrontar com inimigos espartanos e persas, pois, esses prevalecem sobre Atenas e sobre Alcibíades, tanto em riqueza, como em educação. Sócrates explica para Alcibíades que quando esteve sobre responsabilidade de Péricles, este incumbiu um escravo para educá-lo, haja vista que Péricles não teve competência nem para cuidar de seus filhos. Mas, esse escravo não pôde ensinar nada para Alcibíades porque era ignorante:

Nestas condições, diz Sócrates a Alcibíades, há que se fazer esta comparação: queres entrar na vida política, queres tomar nas mãos o destino da cidade, mas não tens a mesma riqueza que teus rivais e não tens, principalmente, a mesma educação. É preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo. Vemos então aparecer a noção, o princípio: *gnôthi seautón* (referência explícita ao princípio delfico). (FOUCAULT, 2004b, p. 46)

Neste momento de sua vida, Alcibíades percebe que vive em um estado de ignorância em relação aos seus adversários. Porém, Sócrates explica para o jovem: Alcibíades, você está na idade certa para perceber que é ignorante. (FOUCAULT, 2004b). O “ocupar-se consigo” se pauta nessa parte do texto como algo essencial para aquele sujeito que tem vontade de exercer o poder político sobre os outros: não é possível governar bem sem transformar os seus privilégios em ação política. Sobretudo, não se pode cuidar dos outros sem antes estar ocupado consigo mesmo. Entre o privilégio e a ação política, está o ponto da noção do “cuidado de si”. A tarefa de “cuidar de si” e “governar os outros” se assemelha com a produção de uma obra de arte, com a autoria de páginas que ficarão guardadas na história, mas, para que isso ocorra, o sujeito deve viver os movimentos de “corpo implicado”.

A noção de distância com o “cuidado de si” estava vinculada com a escassez da educação recebida por Alcibíades e, também, à insuficiência da educação ateniense em seu aspecto pedagógico e político. A educação do jovem foi posta como responsabilidade de um ignorante, de maneira que ele não aprendeu nada. As relações de poder exercidas sobre Alcibíades só foram suficientes para estabelecer o assédio sobre o corpo pelos cidadãos.

Analisamos o que teria sido o “cuidado de si” no período clássico grego e apresentamos como exemplos duas obras de Sócrates: “Apologia” e “Alcibíades”. Com elas é possível entender a relação do “cuidado de si” com o “governo dos outros” no pensamento de Foucault: governar é uma obra de arte, é estar aberto para os movimentos e, por isso, passa pela estética. O “cuidado de si” vinculado com o “governo dos outros” é de suma importância quando refletimos sobre a pedagogia, porque na relação entre educador e educando há relações de “poder” e elas se relacionam com o “cuidado de si e dos outros”.

As “práticas de si” nos textos socrático-platônicos não foram uma simples preparação momentânea para a vida, mas, sim, a forma para vivê-la de modo estético. O jovem orientado por Sócrates foi compreendendo que deveria “cuidar de si”. E isso foi relevante na medida em que pretendia mais tarde “ocupar-se com os outros”. O “cuidado de si” por toda a vida modifica a relação pedagógica, de maneira que pode contribuir com outras funções: desfazer-se de maus hábitos, de opiniões falsas, ter coragem contra os inimigos e curar o corpo, como descrito por Foucault na obra “A Hermenêutica do sujeito”. No entanto, também não se pode “ocupar-se consigo” sem a ajuda do outro. A vida não é uma obra de arte que se pinta sozinho, ela faz parte de um comum, tem relação com o “cuidado de si” e com o “cuidado com os outros”:

Para os gregos, não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar. O *êthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe

diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2004a, p. 270)

As relações com os outros estão sempre dentro de um campo que poderíamos descrever como relações de “poder”. Todavia, o “cuidado de si” tem em seu cerne algo de ético positivo, um modo de controle, de limitação sobre o “poder”. Quando Sócrates aconselha o Alcibíades a “cuidar de si”, o filósofo prepara o jovem para não abusar do poder que lhe será concedido. Isso vai evitar que ele imponha aos outros suas fantasias, apetites, desejos etc., pois, para se tornar um bom soberano, Alcibíades terá que exercer seu poder adequadamente, ou seja, exercendo-o sobre si mesmo. O “cuidado de si” vai regular o poder sobre os outros e essa é uma relação interessante para entendermos o contexto escolar. Será que a relação com o “cuidado de si” é algo que tem afetado a relação do “governo dos outros” na escola? Ela faz parte da nossa cultura? Como se encontram os corpos da gestão escolar na relação com os educadores? Como se encontram os corpos dos educadores nas relações com os educandos?

“O governo dos outros” é algo que não pode ser separado do “cuidado de si”. Se ocorrer divisão é porque o “cuidado de si” não está acontecendo de forma devida, portanto, o sujeito está se tornando escravo dos seus desejos. Isso quer dizer que, quando há abuso de poder, a relação com o “cuidado de si” anda enfraquecida. Quando o sujeito não se cuida, ele não vive a beleza da criação, mas dá lugar para o horror da opressão.

Quando Foucault (2004a) descreve o poder não se refere exatamente a uma estrutura política, governo, classe social dominante ou senhor diante do escravo, mas sempre com a intenção de relatar as “relações de poder”. Elas ocorrem em qualquer contato humano, quer seja no discurso, em relações amorosas, institucionais ou econômicas. Para Foucault, o poder está sempre presente nas relações dos indivíduos e isso acontece quando um sujeito tem interesse de dirigir a conduta do outro, contudo, para haver “relações de poder” é necessário existir uma mobilidade, mesmo porque essas podem se modificar, ou até se inverterem. Porém, não são dadas de forma absoluta; sempre há alguma válvula de escape, mesmo que seja a mais remota, como por exemplo: se matar, matar o outro, ainda que isso pareça forte demais.

De qualquer forma, as “relações de poder” acontecem em todos os lugares, o que também significa dizer que em todos os ambientes existem possibilidades de liberdade.

Há, portanto, como pensarmos que, na educação, existem espaços para relações de poder saudáveis, sobretudo, com o currículo escolar, com o educador, com o educando e com a cultura. A escola é o espaço para o “cuidado de si” e para se viver de modo estético. Pensamos em uma perspectiva filosófica, política, ética, estética e pedagógica, porque, à medida em que se vive o “cuidado de si”, também é possível se orientar para o “governo dos outros” e repensar uma cultura que se relacione com o movimento.

Ao fazermos uma síntese do que foi estudado na terceira parte deste capítulo da pesquisa, podemos destacar três conceitos importantes de Foucault. Eles são relevantes quando pensamos a trajetória de análise do filósofo e aparecem tendo extrema importância para a continuidade de nossos estudos. Identificamos em algumas obras de Foucault os conceitos de “biopoder”, “biopolítica” e “cuidado de si”.

O “biopoder” caracteriza-se pela forma como o poder tomou o corpo como uma máquina gestável. Faz ampliar suas aptidões pela disciplina, por adestramento, tira do corpo todas as suas forças para transformá-las em trabalho. Paralelamente, envolve-o para que seja produtor de forças úteis para o mercado e faz com que permaneça em um estado de docilidade. Dessa forma, o corpo se torna refém dos sistemas de controles econômicos.

A “biopolítica”, segundo Foucault, formou-se por volta do século XVIII e se caracteriza como a administração da população. Tem como base o corpo orgânico refém dos mecanismos de controle sobre a vida. Dessa forma, é o meio político agindo sobre a vida. São modos de gerenciar os processos de natalidade, nível de saúde, longevidade, tempo dedicado aos estudos, tempo dedicado ao trabalho etc.

O “cuidado de si” pode ser classificado como as práticas que tiveram muito prestígio nas civilizações greco-romanas. São “exercícios de si” atuando sobre si mesmo, através dos quais é possível se elaborar como sujeito. O sujeito que deseja governar os outros só poderá ter uma relação saudável de poder a partir do momento que conseguir se elaborar pelo “cuidado de si”.

Os conceitos descritos nos ajudam a construir novas maneiras de pensar o currículo escolar. Dentro dele, podemos dar mais importância para o “corpo implicado” na escola. As categorias descritas por Foucault – “biopoder”, “biopolítica” e “cuidado de si” – possibilitam compreender o corpo implicado. E, também, são fundamentais para analisarmos uma Educação que vai além das competências e aprendizagens relacionadas aos programas educacionais de âmbito mundial.

Enfim, a análise sobre o neoliberalismo, sistematizado por Foucault, mostrou como a estruturação econômica foi se organizando sobre o corpo. Os conceitos de “biopoder” e “biopolítica” informam como as políticas de subjetivação sobre a vida transformaram-se no ponto chave da organização econômica neoliberal. Após Foucault estruturar as relações de poder sobre o corpo, ele estabelece o “cuidado de si” como opção para o paradigma estético para o corpo. O “cuidado de si” permite outra elaboração de corpo, pois garante o cuidado consigo mesmo e a alteridade perante o outro. No capítulo II, apresentamos o projeto político neoliberal atuando sobre a educação, o corpo e as instituições, além da colonização globalizada em vigor: quem mais perde com isso é a vida. A crise apresentada pela educação acontece paralelamente à crise econômica mundial, mas o que afeta as instituições, a escola e os corpos, não são apenas os efeitos dos déficits financeiros públicos, mas a grave crise dos sentidos reproduzida pelas políticas de subjetivação sobre o corpo. A escola, como instituição produtora de sentidos, acaba sendo alvo do mercado, ao mesmo tempo em que produz políticas de subjetivação para a colonização dos corpos. Entretanto, ela também está sendo capturada sistematicamente pelas instituições financeiras, financiadas e organizadas pelo mercado.

2. A “COLONIZAÇÃO” DA ESCOLA

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia [...]. (LAVAL, 2003, p. 03).

Na segunda parte da pesquisa, apresentamos as considerações de Masschelein e Simons (2013), no livro **Em defesa da escola**, no qual os autores argumentam a favor da escola e contra as pressões que ela vem sofrendo por vários setores da sociedade. A escola é responsabilizada por obrigações que não estão à sua altura, como vários problemas sociais, econômicos, políticos etc. Cabe lembrarmos que, no primeiro capítulo, mostramos como o mercado, com a passagem do liberalismo clássico para o neoliberalismo, tornou a vida algo gestável. Isso ocorreu porque a organização biopolítica lhe favoreceu, e a escola, uma instituição responsável pelos processos de subjetivação, ao mesmo tempo em que atua na colonização dos corpos, também está sendo colonizada pelo mercado.

Hoje, ela também é cobrada por uma formação de acordo com as demandas do mercado capitalista neoliberal. A escola reflete os mesmos problemas que toda a sociedade enfrenta, pois não está isolada do mundo real. Contudo, algumas particularidades da escola, relacionadas ao ensino, não precisam se submeter às pressões do mercado, da família e da sociedade, sobretudo, àquelas que têm como objetivo a produção de um tipo específico de sujeito. A escola pode apresentar um mundo e um ensino mais amplos.

Embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são em si máculas. Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skbolé* –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma

fonte de conhecimento e experiência disponibilizada com um “bem comum”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 09-10)

Os jovens gregos afortunados tinham a oportunidade de receber a educação por mentores, podemos citar um caso famoso: a educação dada para Alcibíades quando Sócrates foi seu mestre. O filósofo Michel Foucault destaca no curso a **Hermenêutica do Sujeito** toda uma passagem sobre esse modelo educacional grego. Nós já citamos o **Alcibíades** no primeiro capítulo porque ele representa bem o conceito de cuidado de si. No ensino dado para Alcibíades tinha-se como objetivo a produção de um *ethos* específico: o cuidado de si e dos outros. Isso era um privilégio em uma cultura onde se tinham escravos. Cuidar de si mesmo era uma tarefa ética e política, importantíssima para os gregos no período helenístico e em alguns outros períodos, mas o conceito foi se transformando ao longo da história:

Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou de ter sido privada de seu direito de existir. Ou, mais propriamente, durante uma grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da escola foram correcionais; a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 09-10)

Não é novidade que, mesmo no século XX-XXI, o direito de frequentar a Escola ainda seja um privilégio. Apesar das várias conquistas dos setores mais populares da sociedade, sobretudo aquelas que garantem a permanência dos mais pobres na escola (como direito), nos países emergentes ainda existe disparidade no ensino entre aqueles considerados mais ricos e os mais pobres. Podemos observar que o tipo de educação escolar destinado para as elites não é o mesmo das camadas mais populares. No entanto, no contexto atual, ambos acabam escolarizados para a produção de um capital humano rentável. Todos embarcam no discurso neoliberal da aprendizagem. A escola dos favorecidos economicamente acaba conseguindo o seu objetivo com mais êxito: formar sujeitos máquinas prontos para a disputa do mercado capitalista neoliberal.

Não se pode negar o privilégio da elite ao pensarmos no tempo destinado para a educação formal, informal, ou no acervo cultura familiar e capital social. Todos esses fatores possibilitam privilégios para a escolarização, mesmo que a escola não contribua

muito para isso. Podemos considerar toda a formação cultural da elite como uma forma de poder e, por isso, o espaço do saber é tão disputado e controlado. A relação com o poder possibilita pouco espaço para a população mais desfavorecida e, com o nascimento do neoliberalismo, no qual a escola foi atrelada ao capital econômico, a formação se tornou ainda mais funcional para o mercado.

Os movimentos de controle sobre o saber, ou aqueles (mais radicais) contra a própria escola como instituição, sempre existiram. Até porque, na metade do século XX, foi proposto seu fim. O mais famoso movimento para extinguir a escola foi de Ivan Illich¹⁴. Se para Illich a aprendizagem ocorre de forma natural, em outros ambientes além da escola, o sujeito poderia selecionar as informações importantes para a vida em um vasto campo de estímulos, como os ambientes contemporâneos (internet, televisão etc). Mas, para que isso pudesse dar certo, seria necessário ter uma formação de si precedente, na qual o sujeito pudesse olhar as informações e estar atento para as capturas do mercado. Entendemos que isso só é possível pelo corpo implicado na escola e através do cuidado consigo mesmo. Mas será que a sociedade estaria pronta para ficar sem escolas? Como seria o trato com os movimentos populares?

Segundo Masschelein e Simons (2013) se no passado idealizou-se o fim da escola, no presente estão deixando-a morrer aos poucos. Os autores entendem o discurso da aprendizagem como um dos motivos para que isso esteja acontecendo:

Mas, na época de hoje, de aprendizagem, talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte tranquila. Antecipa-se o desaparecimento da escola em razão da sua redundância como uma instituição dolorosamente desatualizada. A escola, assim continua o raciocínio, já não pertence a este tempo e época e deve ser completamente reformada. Todos os argumentos oferecidos em defesa da escola são descartados *a priori* como ineficazes, redundantes ou um mero palavreado conservador. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 09-10).

¹⁴ Ivan Illich (Viena, 4 de setembro, 1926 - Bremen, 2 de dezembro, 2002), foi um pensador e polímata austríaco. Foi autor de uma série de críticas às instituições da cultura moderna, escreveu sobre educação, medicina, trabalho, energia, ecologia e gênero. Seu livro mais famoso é *Sociedade sem escolas* (1971), uma crítica à institucionalização da educação nas sociedades contemporâneas. Através de exemplos sobre a natureza ineficaz da educação institucionalizada, Illich se mostrava favorável à auto-aprendizagem.

A favor da escola e contra a sua morte, o livro **Em defesa da escola** de Masschelein e Simons (2013) propõe exatamente o contrário: vida para a escola. Os autores recusam com ênfase qualquer ideia sobre o fim da escola, entretanto, observam o poder político envolvido em toda a discussão sobre ela e ressaltam a importância do “tempo livre”. Entendem como, no tempo e espaços livres, pode ocorrer a valorização de “bens comuns” gerados pela escola.

A escola vem sendo fortemente disputada, pois há nela um valor significativo na produção dos sujeitos, tanto é que o mercado vem influenciando a organização escolar com o discurso da aprendizagem e das competências:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10)

A produção de subjetividade escolar pode ser considerada perigosa para aqueles que procuram perpetuar o velho mundo. Mas também para aqueles que têm uma clara ideia de como o presente e o futuro podem parecer perigosos para quem está preocupado em eternizar e controlar o poder e o saber:

[...] a escola é uma invenção histórica e pode se reinventada, e é precisamente isso o que vemos com nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual. Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 11)

Nas próximas linhas ressaltaremos algumas acusações contrárias à escola, nas quais os autores tiveram o cuidado de analisar com rigor. Posteriormente, faremos a

defesa da escola. Sendo assim, citaremos as cinco principais acusações que a escola vem sofrendo de acordo com Masschelein e Simons (2013).

2.1 Acusações contra a escola

Na sociedade contemporânea, a escola é acusada de não resolver vários problemas sociais, no entanto, por muitos deles ela não poderia ser responsabilizada. A escola sofre críticas externas ao seu alcance e, também, relacionadas ao seu projeto político. Essas últimas questionam qual é o seu real sentido na sociedade. Masschelein e Simons (2013) ajudam a pensar em cinco críticas sobre a escola e, posteriormente, fazem a sua defesa.

A primeira crítica à escola seria sobre uma suposta “alienação”, na qual Masschelein e Simons descrevem da seguinte forma:

A Alienação é uma acusação recorrente dirigida contra a escola. Essa acusação existiu e continua a existir em diversas variáveis. As matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente. Os temas são “artificiais”. A escola não prepara seus alunos para a “vida real”. Para alguns, isso significa que a escola não leva suficientemente em conta as necessidades reais do mercado de trabalho. Para outros, isso significa que a escola coloca ênfase demais na ligação entre a escola e o mercado de trabalho ou entre a escola e as exigências do sistema de ensino superior. Essas preocupações, assim dizendo os críticos, tornam a escola incapaz de proporcionar aos jovens uma ampla educação geral que os prepare para a vida como um adulto. O foco no currículo escolar não permite, de modo algum, uma conexão real com o mundo, tal como este é experimentado pelos alunos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 13)

No “entre” das acusações de “alienação” fica clara uma disputa política pela hegemonia ideológica da escola, pois a escola é um espaço onde se entrelaçam relações de poder. Existem grupos que entendem a escola como uma preparação para o mercado de trabalho (e apenas isso) e não consideram o acervo cultural construído ao longo da história da humanidade. Outros entendem que a escola se preocupa exageradamente com a preparação para o vestibular e pouco com preparação para a vida. Como se vê, a escola é um território marcado por constantes conflitos de poderes políticos e ideológicos, mas também um espaço de disputa pelo controle dos sentidos (saber).

Ambos os grupos que acusam a escola de alienação partem do princípio de que o ensino ou a aprendizagem poderia ter uma relação mais clara, ou visível, com o mundo real. Para os acusadores, segundo Masschelein e Simons (2013), a escola poderia ter mais significado para os jovens e responder melhor às exigências sociais globais. Porém, também cabe lembrar que o mercado vem atuando na produção dos sujeitos. A escola acaba sendo acusada de não dar conta das demandas e expectativas de um sistema do qual ela mesma tornou-se refém.

Masschelein e Simons (2013), ao fazerem a defesa da escola, argumentam que ela poderia suspender ou dissociar alguns laços com a família e com o ambiente social no sentido de que ela pode oferecer um mundo diferente para o aluno, de maneira interessante e mais envolvente. Talvez só o ambiente escolar possa propiciar isso para os educandos, pois na escola os educandos têm a oportunidade de experimentar o “tempo livre”. Ao pensarmos o ensino, a escola pode oferecer algo que vai além das relações paternas familiares, da formação para o trabalho e do conhecimento científico. Não se trata de afastar a família da escola, mas de propiciar algo valioso para a formação como sujeito.

Uma segunda crítica contra a escola seria sobre a “consolidação do poder e corrupção”. Segundo Masschelein e Simons (2013), os críticos dizem que a escola abusa do seu poder, tanto de forma aberta como clandestinamente, sempre a fim de promover outros interesses, sobretudo daqueles que já obtém muito poder. Apesar da narrativa escolar de igualdade de oportunidades para todos ser consolidada no discurso, segundo os autores citados, a escola facilita os mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social e, por isso, é corrupta. Não há igualdade de acesso e nem de tratamento, mesmo que isso ocorra de forma discursiva, como observaremos nos documentos que serão citados neste estudo.

Mas, a escola acaba reproduzindo as desigualdades porque “está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 15). Ao fazerem a defesa da escola de forma pontual e sem arrogância, Masschelein e Simons (2013) argumentam da seguinte forma:

Não negamos essa corrupção, mas argumentamos que as sempre presentes tentativas de cooptação e de corrupção ocorrem justamente para *domar* o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar

em si mesmo. Desde a sua criação nas cidades-estado gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um “bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda. E essa expropriação radical, ou “tornar público”, é difícil de ser tolerada por todos os que procuram proteger a *propriedade*. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 15)

A “desmotivação da juventude” é a terceira crítica feita contra a escola, pois se alega que os jovens não gostam de frequentar a instituição. Sabemos que aprender nem sempre é divertido, às vezes o processo é longo e causa uma impaciência dolorosa. E, sobretudo, as políticas educacionais, na maioria das vezes, transformam o processo em algo ainda mais maçante e desmotivador. É complicado para o educando, desde as séries iniciais, ter de aprender para o mercado de trabalho e a formação superior, pois isso tem pouco ou nenhum sentido para eles.

Os críticos dizem: “Em geral, os professores são chatos e são um dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos. Os chamados professores populares, na verdade, não ensinam nada para os alunos”. Já os raros professores inspiradores realmente afirmam as deficiências da escola: são inspiradores justamente porque têm êxito em transformar a sala de aula ou a escola em um ambiente de aprendizagem desafiador (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 16). Sobre essas acusações, Masschelein e Simons (2013, p. 17) dizem “que falar em termos de (des)motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades”. São essas as necessidades criadas pelo mercado capitalista neoliberal na formação dos sujeitos, cobrada sobretudo pelos pais, os quais visam um futuro com “sucesso para os seus filhos”.

A quarta crítica sobre a escola seria em relação à “demanda de reforma e a posição de redundância”. Quando são feitas as críticas à escola há uma grande discussão sobre a necessidade de reformá-la radicalmente, ou não. A lista de reformas é longa: a escola deve se tornar mais centrada no aluno; se esforçar para desenvolver o talento; ser mais sensível ao mercado de trabalho; ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos; oferecer educação baseada em evidências. Pontos que acreditam ser mais eficazes e, segundo eles, poderiam contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real etc. Tais demandas estão sendo feitas a partir da

perspectiva de que o sentido da escola, em última análise, se resume a otimizar o desempenho de aprendizagem individual (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Por tudo isso, os acusadores dizem existir a necessidade da reforma ou reparo da escola. Sobre a redundância há dois pontos a ser mencionados: o primeiro está ligado à autoridade escolar, pois ela que valida os saberes e oferece o diploma. Por isso, autores observam um tipo de redundância quando a escola tenta renovar a sua autoridade por conta desse selo. O segundo está no seguinte argumento: “a escola, onde a aprendizagem está ligada ao tempo e ao espaço, não é mais necessária na era digital dos ambientes de aprendizagem virtual” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.22). Entretanto, isso envolve uma grande discussão sobre as relações entre a escola e as novas tecnologias de comunicação, de modo que é algo delicado para discutirmos no momento: será que o corpo tem os cuidados necessários para selecionar o que é relevante no meio de tantas informações?

Contra a demanda de reforma e a posição de redundância, Massachelein e Simons (2013, p. 23) apresentam o seguinte contra-argumento:

Não será nenhuma surpresa que nós não cedamos à extorsão que faria com que expressássemos nossa evidência em termos de valor agregado, resultados de aprendizagem e qualificações (educacionais). Queremos tentar identificar o que faz uma escola ser uma escola e, ao fazê-lo, também queremos identificar por que a escola tem um valor por si mesma e por isso que ela merece ser preservada. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 23-24)

A escola é uma instituição criada pela sociedade para introduzir as crianças em um contexto cultural em andamento, algo criado anteriormente ao nosso nascimento e que continuará após a nossa morte. A educação escolar ocorre de um modo muito específico, no qual o professor em sala de aula apresenta uma disciplina e preza pela obediência:

Dessa forma, a escola é, igualmente, o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade. [...] Em contraste com esse ponto de vista, é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 25)

Podemos dizer, segundo os mesmos autores, que a escola tinha como objetivo fornecer tempo livre. Tempo que não era produtivo para aqueles que, por nascimento ou posição social, não tinham o direito de reivindicá-lo. A escola reservava um tempo distinto daquele passado em sociedade e com a família, ou seja, democratizava o tempo livre:

Precisamente por causa da democratização e equalização, a elite privilegiada tratava a escola com grande desprezo e hostilidade. Para a elite, ou para aqueles que estavam satisfeitos em permitir que a organização desigual da sociedade continuasse sob os auspícios da ordem natural das coisas, essa democratização do tempo livre era uma pedra no sapato. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 27)

Ao longo da história, a escola sofreu com ataques que visavam tirar o seu caráter de tempo livre. As investidas contra a escola têm sempre o objetivo de transformar o tempo livre em tempo produtivo e, assim, impedir a função democrática da escola. Quando observamos a lógica neoliberal do capital humano (cultural), temos várias intervenções no tempo livre escolar: a da família (pensando na escola como uma extensão); a do governo (construção do currículo com preocupações de mercado); do mercado (capital humano como forma de renda). Ambos estão preocupados com a escola como tempo útil de acordo com o mercado contemporâneo:

O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar “dentro da escola” e “na escola”: tempo livre. O que muitas vezes chamamos de “escola” hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada. Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 28)

Os autores não querem esboçar um modelo ideal, mas legitimar o que faz uma escola ser legítima. Um ambiente destinado a ensinar, diferente de outros lugares destinados à aprendizagem e socialização. Isso não significa salvaguardar uma velha instituição, mas pensar em um sentido para a escola do futuro, um espaço reservado para o tempo livre:

Inicialmente, pode ter parecido estranho apresentar uma defesa do verdadeiro direito de existir da escola. Ninguém pode realmente acreditar que a escola está à beira de desaparecer e que está sendo ameaçada de maneira muito real. Os edifícios escolares ainda estão de pé, muitos deles tão maciços e imemoriais como sempre – construídos de pedra sólida. E novas escolas também estão sendo construídas. Os programas de formação de professores estão em alta demanda, embora se deva dizer que alguns cursos têm problemas e que há um risco de uma escassez de cargos. E todas as pessoas, ou quase todas, ainda vão para a escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 155)

Não podemos negar a existência de problemas na escola, pois ainda existem algumas superlotadas por falta de estrutura, ou aquelas onde há filas por uma vaga. Hoje, a escola enfrenta os ataques mais fortes de toda a sua história. As investidas contra a escola atingem o seu coração, o sentido da sua produção intelectual e ideológica. Talvez, a única coisa que possa dar sustentação para a escola é o amor pelo mundo e pela nova geração. Amor é sinônimo de corpo implicado:

Nossa preocupação com a escola e nossa defesa de sua existência, certamente, podem ser entendidas como um apelo *pro domo*. Somos pedagogos e isso significa que, para nós, a escola, seus professores, sua matéria e seus alunos são o que nós amamos. Mas isso não é apenas um problema para os educadores. É uma questão pública, um problema que afeta a todos nós. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 156)

A escola merece ser defendida justamente no momento em que o tempo improdutivo não é permitido, quando o discurso sobre o sucesso é justificado pela natureza humana e a escola como “bem comum” (democrática, comum a todos) é substituída pela capitalização da existência individual (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Usando outras palavras, podemos dizer que Masschelein e Simons (2003) estão atentos para o que apontamos no primeiro capítulo, quando dissertamos sobre os investimentos educacionais, os quais visam à formação em capital humano. Dessa forma, a educação passa a ser um mecanismo de investimento no sujeito que visa o retorno em forma de renda:

Certamente, notamos que os ataques sobre a escola hoje se manifestam como apelos atraentes para maximizar os ganhos de aprendizagem e otimizar o bem-estar para todos. Mas, por trás - ou por baixo – deste apelo se esconde uma estratégia de destruição e uma

negação ou neutralização do ideal escolar, que reduz a escola a uma instituição prestadora de serviço para o avanço da aprendizagem e, portanto, para satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem e aperfeiçoar resultados individuais de aprendizagem. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 157)

O discurso da educação para todos não é ingênuo, está carregado de sentido, nele existe todo um planejamento de ampliação do sistema capitalista neoliberal. O maior investimento em capital humano funciona como engrenagem de todo esse sistema. As prioridades pelos modelos de ensino de competências e aprendizagens garantem a eficácia dessa formação:

Esse foco na aprendizagem, que hoje parece tão óbvio para nós, está realmente enredado no apelo para conceber as nossas vidas individuais e coletivas como uma empresa focada na satisfação ótima e máxima de necessidades. Nesse contexto, a aprendizagem aparece como uma das mais valiosas forças de produção, uma força que permite a constante produção de novas competências e forma a máquina para acumular capital humano. O tempo como o tempo de aprender é equiparado aqui com o tempo produtivo ou mais precisamente, com o cálculo constante com um olhar focado na (futura) renda ou retorno e recursos úteis. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 157-158)

O tempo para a constituição de um capital humano ou para uma personalidade empreendedora é algo gerenciado para conseguir retorno financeiro no futuro. Todo o investimento feito no “sujeito empresa” tem como objetivo o retorno em forma de renda. Existe todo um conjunto de políticas internacionais sobre a educação que contribuem para esse modelo de formação de sujeito:

Se lermos os textos de política dos últimos anos, por exemplo, uma imagem muito específica da educação torna-se aparente, ou seja, a da educação como um meio de produção humano. A educação produz uma saída na forma de resultados de aprendizagem úteis ou de competências empregáveis. Isso é acompanhado por uma história política na qual todos nós somos convocados a implementar nossos talentos e competências para uma guerra (econômica) que, como se diz, deve ser travada de forma permanente para garantir uma sociedade próspera, para oferecer oportunidades a todos e para fazer da Europa a economia do conhecimento de mais alto desempenho no mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 158)

Os governos e a sociedade estão em uma batalha permanente para se adequarem ao modelo econômico capitalista neoliberal. Os sujeitos são encorajados a contribuir com o seu próprio corpo para formar competências empregáveis e suficientemente prontas para satisfazerem a lógica do mercado. O “sucesso” no modo neoliberal exige que o sujeito se doe totalmente para alcançar tais objetivos e a dedicação deve ocorrer de modo integral. Não existe tempo para o descanso e, muito menos, o tempo livre escolar.

Para a lógica neoliberal, o tempo é um recurso que deve ser gerenciável e não pode ser desperdiçado:

Nesse sentido, não pode haver “tempo livre” e não *temos* tempo – só podemos definir prioridades para como usar sempre/já o tempo ocupado. Nesta concepção, todo o tempo se torna tempo para aprender, ou seja, tempo produtivo que deve ser otimizado para a eficácia e eficiência máxima. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 158-159)

No entanto, Masschelein e Simons (2013) acham necessária uma mudança de foco. Isso se justifica porque podemos concordar que a atual crise econômica (falta de emprego, pobreza) não tem relação com a falta de competências e esforço por parte da população, mas é um efeito causado pela especulação capitalista:

A mobilização encorajada pelas agendas de competência e pelas grandes narrativas sobre a luta por economias de conhecimento competitivas e pelas fábulas de talentos, repousa em evidência empírica vacilante e leva a uma corrida cega que comercializa tudo e todos e nos deixa com nada, exceto tempo ocupado. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 160)

A escola é o lugar onde a sociedade se renova e, por isso mesmo, deveria servir para libertar e oferecer conhecimento como bem comum. A sua única preocupação deveria ser com a formação do sujeito. Entretanto, hoje ela acaba sendo cobrada por demandas de aprendizagem criadas pelo mercado e outros problemas sociais que vão além do seu alcance. Na escola, não há mais tempo para o estudo livre e para o pensamento.

Os autores Masschelein e Simons (2013) não fazem um apelo conservador para o retorno de práticas de ensino do passado, mas se preocupam com a necessidade do tempo livre. Acreditam que a escola deveria priorizar a educação como um bem comum

e democrático. Não se trata tanto de “desacelerar”, mas de experimentar formas de saber que não sejam direcionadas exclusivamente para as demandas do mercado capitalista neoliberal. O tempo livre na escola é para apresentar o mundo para as pessoas e não apenas responder às exigências do sistema econômico.

Devemos experimentar modos de organizar e projetar escolas para criar um espaço dedicado e tempo separado daquele da família, da economia e da esfera política. Esse deveria ser um tempo e espaço que não é caracterizado pelo uso multifuncional, circulação permanente e serviços flexíveis prestados a pessoas com necessidades pessoais de aprendizagem e percursos individuais de aprendizagem voltados para maximizar ganhos de aprendizagem. Mas sim um tempo e espaço que permanece isolado e ajuda a permitir um interesse partilhado no mundo; um momento e espaço tranquilos em que se pode viver, um tempo e lugar onde as coisas podem surgir em si mesmas e cuja a funcionalidade está temporariamente suspensa. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 164)

Os autores Masschelein e Simons (2013) desejam que haja experimentação de novas técnicas e métodos que contribuam para a educação com finalidade formativa. Inclui-se nisso experiências políticas a partir do pressuposto de que o professor se esforça para se implicar pelo amor ao trabalho, ao assunto e aos seus alunos. Os autores não gostariam de pensar na educação pelo modelo político educacional do profissionalismo, no qual as competências são controladas e se tem por objetivo apenas os resultados de aprendizagem.

Nós sabemos que os professores amorosos, os implicados no compromisso pela educação, são aqueles que proporcionam igualdade na escola. Por isso é interessante garantir um grupo de professores com amor ao ofício. Ou seja, de corpo implicado no ensino. Não concordamos com a padronização do professor com um conjunto de habilidades e metodologias prontas. Um professor pode não inspirar todos os alunos, mas vale à pena garantir que pelo menos um docente possa fazer isso.

Segundo Masschelein e Simons (2013), dar a chance para o professor experimentar diferentes maneiras de se envolver com o conteúdo da matéria de interesse, incluindo os professores em formação, seria um primeiro passo. Isso implica na criação de tempo livre para eles, porém não seria para a profissionalização, mas tempo para se dedicarem à abordagem única da sua arte. Seria interessante pensar sobre como evitar que o foco no aluno tome o lugar da responsabilidade do professor em

relação ao conteúdo e aos educandos. Para isso, é necessário que a constituição da política educacional ocorra de corpo implicado.

Masschelein e Simons (2013) terminam a sua defesa da escola convocando os educadores e pedagogos para serem ouvidos, porque sem dúvida muitos já receberam aplausos, porém hoje essa voz parece fraca. Provavelmente, não há nenhum título mais maltratado do que o do educador. Repetidamente, maliciosos benfeitores, ideólogos, líderes rebeldes da juventude, manipuladores autoritários, vendedores e recrutadores se disfarçam como educadores. Hoje, os educadores só são tolerados se tiverem sido transformados em facilitadores de aprendizagem profissional, ou ao se manifestarem como discípulos das ciências (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Os autores insistem na defesa dos educadores conclamando para que sejam pedagogos que guiam as crianças e jovens para a escola. E, também, que contribuam para moldar a escola. Eles convocam os professores para que amem a escola, pelo mesmo motivo pelo qual amam o mundo e a nova geração. Nós entendemos que o amor pelo mundo só é possível se o educador tiver como base o “cuidado de si”.

Masschelein e Simons (2013) continuam seu apelo dizendo que os professores devem insistir para que a escola não se torne um recanto do aprender, mas o espaço do formar. Para eles, isso não significa acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas despertar o interesse. A escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre. Ela não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas, sim, para focar na tarefa iminente de levar os alunos para fora do seu mundo, para além da vida do imediato:

Valorizamos os professores porque eles são os únicos que desbloqueiam e animam o mundo comum para nossas crianças. Eles são porta-vozes para um tempo e lugar inventado como uma personificação física de uma crença: a crença de que não existe uma ordem natural de proprietários privilegiados; de que somos iguais; de que o mundo pertence a todos e, portanto, a ninguém em particular; de que a escola é uma aventureira terra de ninguém, onde todos possam se elevar acima de si mesmos. No início, pode ter sido a palavra, mas com a escola há um começo compartilhado. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 168)

Na defesa da escola podemos observar o quanto o corpo implicado do educador faz a diferença. Não é fácil lutar contra todas as estratégias produzidas pelo mercado neoliberal e podemos dizer que, até certo ponto, elas acabam fazendo seu papel sedutor.

Porém, não são ingênuas e querem em troca a produção da subjetividade e o sentido da vida.

2.2 A educação na era da aprendizagem

No livro **Para além da aprendizagem**, Biesta (2013) descreve um processo de alteração sobre a linguagem educacional no campo do discurso (e da ação), sobretudo, por uma captura operada pela lógica neoliberal. No primeiro capítulo desta pesquisa, apontamos nossa preocupação com o discurso da aprendizagem e com a produção do sujeito contemporâneo, aquele do capital humano, o sujeito pensado pelos neoliberais.

A linguagem da educação foi completamente substituída por uma linguagem da aprendizagem, ao mesmo tempo em que aconteceu o enfraquecimento do termo educação. Observamos nos documentos educacionais, citados nesta pesquisa, a política para aprendizagem em âmbito global e vimos que não se trata apenas de uma mudança na linguagem, mas na estrutura do pensar e de produzir subjetividades.

Biesta (2013) focaliza a maneira como a linguagem existente para os educadores tem passado por uma transformação nas últimas duas décadas. Ele entende que a linguagem da *educação* tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da *aprendizagem*.

“Algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem. É por essa razão que desejo argumentar que há uma necessidade de recuperar uma linguagem *da* educação *para* a educação” (BIESTA, 2013, p. 30). Para o autor, isso não significa mudar simplesmente uma linguagem usada no passado, mas reinventá-la, sobretudo, com uma linguagem que responda os desafios teóricos e práticos com os quais nos defrontamos nos dias de hoje:

Com a influência da corrente *emancipatória* na educação, visando à emancipação *individual* dos sujeitos, foi possível perceber que a liberdade individual só ocorre em conjunto com a liberdade do outro. Isso também tem ligação com a racionalidade iluminista, na qual a compreensão da racionalidade foi vista como a essência do ser humano. Resumindo, neste ponto de vista, a meta da educação é que o sujeito atinja uma autonomia racional. (BIESTA, 2013, p. 31)

Na contemporaneidade, não existe uma única racionalidade – também não existe só um humanismo – mas estamos vivendo em algo que poderíamos chamar de pós-moderno, pós-colonial (BIESTA, 2013). Para Biesta aquele pensamento racional iluminista, com influência kantiana, diminui a possibilidade dos possíveis. Foucault (2005) em “O que são as luzes?” talvez questionasse o termo pós-moderno, pois o tema da modernidade para ele é um estado de espírito. Ele não concorda com o conceito ao nível de tempo cronológico, porém, se não nos apegarmos com a linguagem e refletirmos, entenderemos que a forma de linguagem mais importante é aquela que aumenta os possíveis na racionalidade, na educação, no humanismo. Sobretudo, na ação, na ação pedagógica, porque nela encontramos o conceito de modernidade de Foucault, aquele no qual o corpo é implicado:

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta. (BIESTA, 2013, p. 32)

A influência da aprendizagem é de cunho internacional e todos os países vêm seguindo uma única diretriz. O seu sentido vem acompanhado de uma padronização curricular preocupada com o “desenvolvimento” econômico dos países mais pobres e com mecanismos de controle de corpos. O principal objetivo não é com a essência da educação: ensinar. A principal “meta” é a manutenção, desenvolvimento e expansão do sistema econômica capitalista neoliberal, ou seja, produzir capital humano: o sujeito pronto para a demanda do capitalista neoliberal.

No livro **A Escola não é uma empresa**, Christian Laval, mostra como várias organizações (de âmbito mundial) ligadas ao mercado financiam as políticas e programas educacionais no mundo todo. Todo esse movimento parte de um sistema que pleiteia a educação recorrente ou permanente, e enfatiza a necessidade de uma aprendizagem para a vida inteira. A questão da produção do capital humano faz todo sentido nesses termos.

A “aprendizagem” tornou-se também um conceito favorito em documentos de políticas nacionais e internacionais, como se pode vislumbrar em títulos como

Aprendizagem de Vida Inteira para Todos (OECD, 1996); **A Era da Aprendizagem: Uma Renascença para uma Nova Bretanha** (DfEE, 1998); **Aprender para ter sucesso** (DfEE, 1999), entre outros. Biesta (2013) entende que o fenômeno da aprendizagem não ascendeu por um motivo singular, mas por uma combinação de diversos fatores aos quais podemos destacar quatro pontos: novas teorias de aprendizagem; pós-modernismo; a “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta; a erosão do Estado de bem-estar social.

Em primeiro lugar, as *novas teorias da aprendizagem* focaram no sujeito responsável pela sua própria aprendizagem. Aquele que pode aprender com outros, porém com certo enfraquecimento da figura do professor. O professor não tem mais o papel de ensinar, mas apenas acompanhar a aprendizagem. As diretrizes curriculares já estão prontas de antemão e não estão como processo curricular em construção, elas são produzidas com fins definidos (BIESTA, 2013).

O segundo ponto que contribui para o fortalecimento da aprendizagem tem relação com o *pós-modernismo*, sobretudo porque a modernidade prometeu a emancipação do sujeito. Uma espécie de fim da tutela professoral, algo que seria salvo pela aprendizagem. Contudo, parece haver uma armadilha nisso e a emancipação não ocorreu, pois os sujeitos contemporâneos estão na tutela da produção e engrenagem capitalista neoliberal. Portanto, os sujeitos contemporâneos não são livres.

No âmbito da *explosão silenciosa* a aprendizagem foi posta como tarefa para a vida toda. O sujeito tem que travar uma luta consigo mesmo para aprender, apenas com o esforço individual. Cabe também lembrar como essa estratégia pode ser usada como captura pelo mercado (BIESTA, 2013). O que aprender durante a vida toda? Podemos associar a explosão silenciosa com a produção do capital humano e, nesse sentido, aprender a vida inteira significa transformar o conhecimento em renda.

Com o *desmoronamento do Estado de bem-estar social*, a educação como dever do Estado passou por um processo de “empresariamento”. Ela se tornou algo semelhante a uma mercadoria consumida por alunos-consumidores. A explosão das políticas de intervenção do Estado, o modo como ameaçava o poder, e o seu desmoronamento, se relacionam com o nascimento do neoliberalismo. A partir disso, o foco dos investidores financeiros incluíram as relações extra-econômicas, como o investimento no capital humano, questão que marcamos de forma incisiva na primeira parte deste estudo.

Estes quatro pontos contribuem para o crescimento do discurso da aprendizagem e toda uma série de políticas educacionais relacionadas ao capitalismo neoliberal. O discurso da aprendizagem não é inocente, ausente de sentido, por isso Biesta (2013) se coloca contra. Ele percebe o quanto a educação começa a fazer parte da lógica de mercado, como uma transação econômica, como qualquer outro produto à venda. Descreve que, com esse novo formato, a educação passa a ser consumível, pois é vendida conforme a necessidade do mercado, na qual educando tenta se enquadrar.

Com o modelo educacional de mercado atuando diretamente na produção do saber e de nós mesmos, as necessidades dos alunos vão de encontro aos interesses do capitalismo neoliberal. A educação perde o seu caráter de formação e se transforma em um produto consumível e descartável, como qualquer outro fora de moda. Além disso, para que possa ser vendida como algo atraente, a nova forma de mercadoria precisa ser apresentada como algo fácil, atraente e emocionante. Entretanto, educar e ensinar, não são tarefas fáceis. O processo de educar tem validade quando é de corpo implicado:

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que o professor, os educadores ou instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, em que a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, a ser consumida pelo aprendente. (BIESTA, 2013, p. 38)

Essa é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis. O sentido neoliberal da produção de capital humano aparece nítido quando Biesta (2013) destaca que os educadores devem para os seus aprendentes o *value for Money* [bom uso de seu dinheiro]. E talvez até que devam operar segundo o princípio de que o aprendente/consumidor está sempre com a razão.

Ao descrever o seu olhar sobre a “aprendizagem” (também as formas de aprendizagem à distância), Biesta (2013) entende que esse tipo de aprendizagem desconsidera totalmente a “experiência”. Para o autor, esse modo de aprender é muito mais individualista, tanto na forma de ensinar como em conteúdos e objetivos. Na aprendizagem à distância, por exemplo, não há perturbação do contato humano, do

conflito, da expressão corporal, do tom de voz, pois a lógica acaba sendo sempre a da venda de um produto, desconsiderando que a relação entre o eu e o outro pode gerar outras formas de encontros. São esses encontros que fazem dos humanos mais humanos.

Quando o autor traz à tona a relação entre a instituição escolar funcionando como uma empresa, o educador como empreendedor e o educando como receptor de produtos, mesmo na educação pública, financiado por impostos, acaba mostrando como a nossa educação embarca na lógica do mercado. Ela opera no controle dos sujeitos através dos sistemas educacionais por biopolíticas. Exemplos claros dessas interferências do mercado sobre a vida são perceptíveis com um olhar atento sobre documentos de políticas educacionais e currículos como: **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**; o **Plano Nacional de Educação (PNE)**; os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**; as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**; o **Programa São Paulo Faz Escola**; os **Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP**. Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que houve uma colonização de todo o sistema escolar por mecanismos de controle operados por biopolíticas.

Biesta (2013) reforça nosso argumento ao destacar que os sujeitos que frequentam todos os níveis de educação, a escola, a universidade e a pós-graduação, são influenciados por uma forma de “empresariamento”. Ele enfatiza o seu argumento quando observa que aqueles grupos, que não conseguiram organizar a vida em torno dos requisitos exigidos (de educação) e horários das instituições educacionais, foram excluídos de muitas oportunidades. Nessa lógica, a vida tem que funcionar como uma empresa. E, nesse exemplo, ele cita as universidades abertas, a aprendizagem flexível e à distância, porém não é ingênuo quando percebe como a educação foi posta em um nicho entre aprendente (cliente) e instituição (vendedor).

A escola foi inserida em uma lógica de mercado com um discurso que pretende dar oportunidades iguais para todos, sobretudo de emprego. No entanto, não podemos ser ingênuos e acreditarmos que estas oportunidades são verdadeiramente iguais. Primeiro, porque muitos desses programas de formação rápida têm como objetivo apenas satisfazer a demanda do mercado, perpetuando o sistema capitalista neoliberal. Segundo, a qualidade do ensino das elites, privilegiadas, as quais operam certo controle sobre o mercado, é bem diferente do disponibilizado em programas de curta duração e à distância, oferecido para as camadas mais populares.

A própria ciência acaba envolvida nessa lógica quando os cursos de nível superior e as pesquisas se submetem à lógica neoliberal. Não somos contra as oportunidades iguais para todos, mas o discurso da possível inclusão acaba mascarando a estrutura de *iceberg*, a qual mostra que as “verdadeiras” chances são para uma parte pequena dos estudantes. A “prova dos nove” pode ser concluída em momentos posteriores, quando se disputam as vagas para ingresso na pós-graduação e para as boas oportunidades de trabalho. Nesse momento, pesa a formação e a origem do estudante, exceto em casos nos quais a superação do sujeito é supra-humana. No entanto, temos que estar atentos ao discurso do sucesso pessoal, pois ele mascara as diferentes realidades e oportunidades disponibilizadas para os sujeitos:

A questão mais fundamental, entretanto, é se a própria educação pode ser compreendida – e deve ser compreendida – em termos econômicos, isto é, como uma situação em que o aprendente tem certas necessidades e em que a tarefa do educador é satisfazer essas necessidades. Acredito que esse não é o caso, e que precisamente por essa razão a comparação entre uma relação econômica e uma relação educacional não funciona. (BIESTA, 2013, p. 39)

Em uma transação econômica o cliente sabe o que necessita, mas será que isso é válido na educação? Os pais de modo genérico sabem o motivo pelo qual mandam os filhos na escola, mas são muito mais influenciados pela cultura do que pelo esclarecimento sobre a verdadeira razão. Eles, geralmente, enviam os filhos à escola porque desejam que sejam escolarizados. Entretanto, as decisões do que essa determinada criança realmente precisa aprender é do professor (BIESTA, 2013).

Cabe atentarmos para o fato de que são produzidas políticas de subjetivação que atuam diretamente no desejo dos sujeitos e que tais políticas acabam formando o modelo de sujeito que tem como objetivo o “sucesso”. Os professores e o sistema escolar não conseguem escapar das amarras do capitalismo neoliberal. O currículo imposto, de modo global, segue a mesma lógica. Podemos dar três exemplos: tanto no caso do humanismo, como da racionalidade, como no do sucesso, ambos seguem apenas um modelo ideal.

Biesta (2013) descreve a existência entre dois modelos profissionais: o modelo econômico (ou de mercado) e o modelo profissional. No modelo econômico, o papel do profissional é vender o produto no qual o cliente está interessado: o que determina o

resultado final é o desejo do “consumidor”. Já no modelo profissional, é o educador o responsável por saber qual é a necessidade daquele que está usufruindo do seu serviço.

Importa dizer que a educação vai além da aprendizagem no sentido de satisfazer o desejo dos alunos, mas também vai além do saber do educador sobre o que o educando necessita. Há uma interrogação muito expressiva nos dois modelos, à qual temos que nos atentar. No primeiro caso, no modelo econômico (de mercado), o próprio nome já diz o real significado: a relação entre professor e aluno é uma troca de produtos. Um exemplo clássico pode ser o cursinho pré-vestibular, no qual o aluno deseja aprender conteúdos específicos para passar no exame, mesmo que isso não faça sentido algum para a sua existência.

Já no segundo modelo, o modelo profissional, a presença do mercado pode existir, e até mesmo de forma mais perversa, porque a lógica estaria agindo de forma oculta, pois, pode-se estar fazendo o seu trabalho contribuindo com valores e conteúdos imersos em uma dinâmica de mercado oculta. Porém, aqui há também o seu lado positivo, pois um educador atento pode criar mecanismos de ruptura e processos capazes de “driblar” muito do que é imposto pelo capitalismo neoliberal, apresentando um novo mundo para o educando.

Pensar na educação como um processo de troca mercadológica é algo que foi possível com a nova linguagem da aprendizagem. Sobretudo, porque com isso se compreende mal o papel daquele que está destinado a ensinar e, também, daquele que está no lugar do aprender.

A educação faz sentido quando se consegue descobrir no processo aquilo que desperta uma nova experiência na relação consigo mesmo e com os outros. Não é tão raro encontrarmos casos no qual a educação foi capaz de transformar a vida das pessoas. O que realmente faz sentido por vezes é mascarado por uma lógica de mercado que interfere em nossos desejos.

Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente. (BIESTA, 2013, p. 41)

Para Biesta (2013), suprir as necessidades educacionais predefinidas pelo mercado representa apenas a satisfação sobre questões técnicas, de eficácia e eficiência no processo educacional. Porém, algumas questões, mais importantes relacionadas aos conteúdos e com os objetivos da educação, acabam sendo anuladas. Isso por não responderem às necessidades dos aprendentes, que são os verdadeiros consumidores de aprendizagem. Dessa forma, o sistema fica refém do mercado.

Para atrair os aprendentes, a própria aprendizagem tem de ser pintada como fácil, atraente e emocionante. Esse é precisamente o caso da educação à distância, citado por Biesta (2013): “forma de aprendizagem nova na qual você não precisa de nenhuma experiência e a qual o uso de computadores não deve perturbá-lo”.

Com as passagens de Biesta nos perguntamos: será mesmo que a educação não deve causar algum tipo de “abalo” em nosso corpo? Será mesmo que a sensação ao lermos algum texto ou analisarmos algum artigo, ou documento, não nos deve fazer sair de um estado de conforto para podermos vivenciar aquilo corporalmente? Que tipo de mudança ocorre no sujeito quando nada o perturba e quando todas as suas noites de sono são tranquilas?

Isso não significa criar apenas um modelo de aprendizagem, nem mesmo algum tipo de masoquismo educacional, mas como diz Biesta (2013):

[...] quero argumentar que as questões sobre o conteúdo e o objetivo da aprendizagem devem ser vistas em primeiro lugar como questões educacionais importantes, na medida em que adquirir uma compreensão do que se quer ou precisa é em si mesmo uma experiência importante de aprendizagem. Portanto, estou também dizendo que essas questões devem ser vistas como questões sociais e interpessoais, e não simplesmente como questões de preferência individual. Questões sobre quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação, embora de imensa importância para nós mesmos, são sempre questões sobre nossas relações com os outros e sobre nosso lugar no tecido social. Numa escala mais ampla, as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação são, portanto, questões fundamentalmente *políticas*. (BIESTA, 2013, p. 42).

Ao deixarmos as respostas para essas questões tão importantes a cargo do mercado, nós nos privamos de ter uma voz democrática no constante processo sem fim de reinvenção da escola e da sociedade. O capitalismo neoliberal funciona para garantir a perpetuação da sua estrutura e não para o bem-estar da humanidade. Deixar o sentido produzido pela escola a serviço da economia é um grande risco.

2.3 A escola como o espaço democrático: o amor pelo ofício de ensinar

Como já dissemos, a escola foi inventada na *pólis* grega e atacou de forma direta os privilégios da elite na época. Para Masschelein e Simons (2013), ela foi uma intervenção democrática no sentido de que criava tempo livre para todos. Ela independia de antecedentes familiares, origens e, por isso, possibilitava um tempo no qual todos eram iguais. Na escola todos são alunos, mesmo com posição social distintas, estado de saúde debilitado, de reclusão etc. O mundo é tornado público pela escola:

Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde as suas origens. É uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa através da renovação. Então, não surpreende que tenha sido confrontada com tentativas de domá-la desde o seu início. Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela. Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013b, p. 105-106)

A escola como tempo livre e democrático sempre causou desconforto para aqueles que tinham a intenção de assegurar o poder. A sua história sempre foi marcada por muitas tentativas de censura. O controle do sentido escolar pode ser feito de diversas maneiras: por meio do conteúdo, currículo único, avaliação externa, controle do professor e do espaço físico. Aqui, destacaremos a figura do professor e as tentativas de domá-lo:

[...] A escola-como-instituição é caracterizada por um tempo solene e um local de transferência, e nela é tomado um cuidado especial para domar e monitorar os professores como “mestres de cerimônia” que presidem essa transferência. A instituição priva a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre – nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração. Em vez disso, os jovens tornam-se (no máximo) atores da renovação imaginada por seus pais. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 106-107)

Para Masschelein e Simons (2013), as instituições e os ideais da escola mudaram. Obviamente, perdeu-se muito do seu significado como tempo livre. A transferência de conhecimento e a educação centrada no professor não são mais bem vistas no meio educacional e, por esse motivo, as escolas contemporâneas estão sendo convertidas em ambientes de aprendizagem centrado no aluno:

A crença na tradição e na transferência tem sido substituída por uma crença no poder criativo do indivíduo e na singularidade do aprendiz. Porém, mesmo o ambiente de aprendizagem de hoje parece ser um obstáculo para a renovação e bloqueia toda a oportunidade de começar. Faz isso, efetivamente, por não apresentar nada e dizer: “Sente-se à mesa, experimente as coisas, e eu, como seu facilitador de aprendizagem, irei ajudá-lo.” A geração jovem é jogada de volta ao seu próprio mundo da vida e já não há nada nem ninguém que possa tirá-la de lá. A pessoa do aluno – suas necessidades, experiência, talento, motivação e aspirações – se torna o ponto de partida e o ponto final. [...] O resultado é que os alunos são domados, eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 107)

A escola capaz de proporcionar tempo livre para as crianças e jovens, poderia ser reinventada e o professor deveria ter um lugar especial nesse espaço. Para Masschelein e Simons (2013), o professor não é um tipo histórico, sociológico ou psicológico, mas uma figura pedagógica. Os autores citados prefeririam usar a expressão “mestre” para aqueles que compreendem e amam o ofício de ensinar.

Infelizmente, a expressão está fora de uso. Agora ela tem uma conotação quase exclusivamente negativa e jocosa e é associada apenas aos indivíduos não-tão-carinhosamente-lembrados que assombram nossa memória pessoal e coletiva, Por essa razão vamos nos ater a usar a palavra “professor”. O professor como uma figura pedagógica e um mestre, ao mesmo tempo dedicado e bem versado em seu assunto. Mas também um mestre que faz a escolha consciente de remover seu ofício ou negócio da esfera produtiva, onde ainda tem um retorno claro, a fim de engajá-la e oferecê-la total e exclusivamente como matéria (o assunto por amor ao assunto, o ofício por amor ao ofício). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 131-132)

Masschelein e Simons (2013) citam um exemplo interessante entre a relação sobre o ensino e o trabalho, descrevendo a figura do engenheiro que optou por ensinar e não ingressar no mercado de trabalho como um engenheiro de ofício. Apesar do

discurso sempre exaltar a importância dos professores para os engenheiros, lecionar parece ser um fracasso profissional.

[...] ele é visto com piedade como um fraco que não conseguia lidar com “o mundo real”. E como professor, como muitos antes dele, inevitavelmente se torna objeto de sentimentos muito ambivalentes: admiração, atração, respeito ocasional misturado com inveja e desprezo profundo. Ele é objeto de reivindicações ridículas e banais, consideradas, simultaneamente, necessárias e absolutamente desnecessárias, úteis e inúteis. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013b, p. 133)

O exemplo citado talvez tenha validade (sobretudo na Europa) para outras áreas profissionais, nas quais o ingresso no mercado de trabalho seria mais rentável que o interesse pela educação. Poderíamos dar o mesmo exemplo se citássemos os médicos, administradores, ou economistas. Optar por lecionar nesses casos soa como fracasso, pois os investimentos educacionais retornaram em menor renda do que o esperado.

O custo mensal da formação em medicina em uma universidade privada no Brasil é maior que o retorno mensal em alguns concursos públicos. Contudo, há também aqueles casos onde lecionar promove a carreira profissional. Um professor doutor, com a carreira consolidada em uma boa universidade, quando atua como profissional fora do ambiente acadêmico tem boa credibilidade.

Os profissionais da educação, aqueles que atuam como professores da educação básica, admiram a docência, sobretudo, no ensino superior. Ser professor de nível superior no Brasil é um privilégio. Porém, acreditamos que isso tem forte relação com as melhores condições salariais e de trabalho, e não com a aproximação com o saber:

[...] isso tem a ver com a (falta de) importância pública, pedagógica e a posição do professor. O professor não é um psicólogo, sociólogo ou engenheiro, nem uma mulher ou homem comum, pai ou mãe. O professor é uma figura sem propriedades – o seu *status* é um não *status*, um que não é totalmente incomparável ao da criança. O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida. (O professor não é “real”). Conseqüentemente, o professor sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 133)

Portanto, não é surpresa dizer que os professores e a escola tenham sofrido tentativas de controle. O momento contemporâneo é marcado pelo controle profissional e ideológico pelas políticas neoliberais. A profissionalização do professor vem carregada de sentido e tanto ele como a escola devem funcionar como uma empresa para estabelecerem suas metas, segundo a lógica neoliberal. Os professores contemporâneos estão sendo transformados em prestadores de serviços, trabalhadores, empresários de si. Tornaram-se profissionais que ocupam posições específicas, mas o caráter público e de amor foi substituído por um trabalho sem amor e privatizado. A remuneração agora está ligada à prestação de serviços específicos.

Atualmente, as exigências para profissionalização do professor parecem levar em conta apenas os títulos adquiridos no meio profissionalizante ou acadêmico. Masschelein e Simons (2013) descrevem três táticas usadas para essa tentativa de domar o professor:

Uma primeira variante dessa tática visa substituir a chamada sabedoria da experiência do professor por especialização ou competência. O professor do sonho nesse discurso de profissionalização é aquele cuja a especialização é baseada em conhecimento validado e confiável: alguém que age “metodologicamente” e de forma “baseada em evidências”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 137-138).

[...]

Uma segunda variante da tática de profissionalização começa, igualmente, a partir da já pressuposta expectativa de que o professor é um especialista ou um expert, porém enfatiza a fundamentação “realista” mais do que um ideal científico. Uma ilustração disso são os perfis profissionais compilados pelos governos e as listas anexas de competências básicas esperadas do professor (iniciante). Estes transformam o ensino em uma profissão “por seu próprio direito”, com uma função clara e pontos de referência específicos, serviços e resultados para entrega. Nessa formulação, a experiência do professor é geralmente traduzida como “competência”, isto é, como (supostos) conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser empregados para realizar tarefas concretas. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 139-140).

[...]

Uma terceira variante tática está relacionada com as duas anteriores: profissionalização através da pressão da responsabilidade. As duas versões anteriores de profissionalização consideram prover educação ou ensino como forma de prestar um serviço. Nessas variantes, o professor ou profissional competente é alguém que está a serviço de algo ou alguém, e mais especificamente, é alguém guiado pela demanda. Isso pode variar da centralidade no aluno para a centralidade no mercado de trabalho para um foco em atingir determinados objetivos (impostos por um governo em nome das expectativas sociais). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 141-142).

O professor profissionalizado não está preocupado apenas com o ensino, mas com todo um processo de burocratização da escola. Por conta disso, o professor é obrigado a responder questões políticas postas de cima para baixo. Essas políticas educacionais os tornam muito distante do ensino e dos alunos.

Além do mais, na contemporaneidade, o professor acaba tendo que se submeter às tendências educacionais com forte influência internacional. Há muita pressão para que os países menos desenvolvidos economicamente sigam padrões externos de aprendizagem (formação de capital humano). A pressão aumenta ainda mais sobre o professor quando os governos aplicam avaliações com o intuito de atingir os mesmos resultados em culturas distintas.

Há, também, a pressão pela colonização de modos de viver diferentes em detrimento de uma forma padrão de ser humano: capitalista, neoliberal e ocidental.

O autor Gert Biesta (2013) começa o livro **Para além da aprendizagem: Educação e democracia para um futuro humano** com uma interrogação sobre o “nosso” modo de viver com os outros em um mundo de “pluralidade” e “diferença”. Descreve algumas perguntas que considera intrigantes, às quais desenvolve possíveis respostas em sua obra: O que é a humanidade? O que é o humanismo? Qual é a medida de humanidade? O que significa levar uma vida humana?

Essas são perguntas antigas de que os filósofos têm se ocupado desde que afastaram seus olhares do mundo natural em direção ao mundo dos seres humanos. Dizer que são questões filosóficas não é dizer que são meramente teóricas. Uma resposta à pergunta sobre o que significa ser humano pode ter igualmente conseqüências práticas de longo alcance, tanto naqueles casos em que há uma resposta positiva a essa pergunta (como na Declaração Universal dos Direitos Humanos) como naqueles casos em que certa definição do que significa ser humano é usada para excluir alguns seres do âmbito da interação humana. (BIESTA, 2013, p. 15)

Cabe lembrar que essas interrogações não estão desvinculadas do campo da educação. O sentido de “ser humano” acaba sempre implicando em algum modo de educar. Contudo, a aposta do autor aponta para um modo que potencializa a “ação” e o “fazer” diante da racionalização ou idealizações exacerbadas. Ação que deve estar vinculada com a atitude de implicar-se do professor.

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez mais humana. (BIESTA, 2013, p. 16)

A citação faz sentido em qualquer discurso oficial elaborado para gerir projetos políticos educacionais no planeta. Todos os países ou comunidades produzem processos que interferem na formação dos sujeitos. Por isso, descrevemos neste estudo como as políticas neoliberais vêm interferindo nesses projetos, antes mais singulares, e agora envoltos por um discurso globalizado de educação para todos:

Muitas práticas educacionais são configuradas como práticas de socialização. Preocupam-se com a inserção de recém-chegados numa ordem sociopolítica e cultural existente. Isso tem sua importância, porque equipa os recém-chegados com as ferramentas culturais necessárias para a participação numa forma particular de vida e, ao mesmo tempo, assegura a continuidade cultural e social. (BIESTA, 2013, p. 16).

As duas citações anteriores descrevem, de modo geral, as funções da educação sobre a vida dos “recém-chegados”. Biesta (2013) alerta que isso não pode ser observado de forma ingênua, sobretudo, porque os processos educacionais podem contribuir para a reprodução de desigualdades existentes. Isso pode correr em alguns casos de forma involuntária ou mesmo de forma voluntária. Mas também há de se denunciar como a escola e os sujeitos passam por um processo de “empresariamento” de si, influência direta de um dispositivo advindo do neoliberalismo. Esse fato interfere nos sistemas educacionais, como denuncia Christian Laval (2003) em **A Escola não é uma empresa**.

Apesar das várias formas de controle operadas sobre o corpo pelo mercado neoliberal, é importante destacar que uma das ideias centrais de Biesta (2013) relaciona-se com a ideia de que cada sujeito é único. Porém, mesmo sendo singular, o sujeito só se torna presença no mundo na relação com os outros. E, nessa relação, podemos destacar a figura do educador com o educando: troca que preza pela implicação e o amor ao outro e ao conhecimento.

No livro **Para além da aprendizagem**, as primeiras perguntas¹⁵ sobre as questões do “humanismo” nos colocam para pensar o conceito. A partir do pensamento de Biesta (2013), podemos dizer que uma resposta para o “nosso” sentido de humanidade apareceu forte na cultura ocidental atrelada ao conceito de “bildung”, algo como formação na língua alemã. A resposta foi elaborada no iluminismo, quando a racionalidade do sujeito ganhou ênfase, assim como a habilidade de fazer julgamento por conta própria e de romper com qualquer modalidade de tutela sobre algum tipo de autoritarismo:

O modo certamente mais antigo de pensar segundo essas linhas pode ser encontrado na tradição de *Bildung*. *Bildung* representa um ideal educacional que surgiu na sociedade grega e que, por meio de sua adoção na cultura romana, no humanismo, no neo-humanismo e no Iluminismo, tornou-se uma das noções centrais da tradição educacional ocidental moderna. Central para essa tradição é a questão sobre o que constitui um ser humano educado ou culto. (BIESTA, 2013, p. 17)

No processo dos desdobramentos após o iluminismo, Biesta (2013) experimenta refletir sobre novas possibilidades de humanismo, sobretudo, para a educação, na qual o fazer e a ação estejam presentes nos encontros para que o sujeito singular tenha potência para se tornar presença. Para ele, o “nosso” modelo de humanismo ocidental “unilateral” e “racional” não deu certo e, por isso, nos convida para abordar um humanismo pela ação. Temos o compromisso de nos implicar na relação com o outro no ensino e como seres humanos. Biesta (2013) descreve:

Neste livro, exploro o que poderia ocorrer se tentássemos superar os fundamentos humanistas da educação moderna. Exploro em outras palavras, com poderíamos compreender e “fazer” a educação se já não admitíssemos poder conhecer a essência e a natureza do ser humano – ou, expressando-me de outra forma, se tratássemos a questão do que significa ser humano como uma questão radical *aberta*, uma questão que só podemos responder participando na educação, em vez de uma questão que precisamos responder *antes* de poder participar na educação. Para o propósito deste livro, compreendo “humanismo” no sentido filosófico. Representa a pressuposição de que é possível conhecer e articular a essência ou natureza do ser humano e usar esse

¹⁵ “O que é o humano?”, “Qual definição podemos dar para a humanidade?”, “Qual é a medida da humanidade?”.

conhecimento como fundamento para nossos esforços políticos e educacionais. (BIESTA, 2013, p. 19-20)

A resposta de Biesta (2013, p. 20) sobre o sentido de superar o humanismo é a seguinte: “Não há dúvida de que o humanismo tem sido uma estratégia importante e em alguns casos bem sucedida de salvaguardar a humanidade do ser humano. Mas a questão é se ainda pode ser uma estratégia eficaz nos dias atuais”. O “nosso” modelo de humanismo não é suficientemente aberto para novas possibilidades e isso, também, se torna um obstáculo para a educação. Nesses moldes, ela parece ter como objetivo apenas produzir ou liberar alguma coisa. Desde aí, Biesta defende que cada novo início (cada novo sujeito) possa se tornar “presença”, porém, isso não seria uma nova forma de pedagogia centrada na criança, pois só podemos tornar-nos presentes em um mundo povoado pela diferença.

Um dos autores que Biesta (2013) usa para responder a essas questões é Levinas. Ao usar Levinas, não cita apenas atrocidades modernas, não descreve apenas as Grandes Guerras (I e II), as bombas atômicas, mas lembra também da Ciência:

[...] “ciência que calcula o real sem pensá-lo continuamente”, a uma “política e administração liberal que não suprime nem a exploração nem a guerra”, e a “um socialismo que acaba enredando na burocracia”. Para Levinas, entretanto, a crise do humanismo não está localizada nessas desumanidades como tais, mas, em primeiro lugar, na incapacidade humanista de se opor efetivamente a essas desumanidades e, segundo lugar, e com maior peso, no fato que muitas dessas desumanidades foram realmente baseadas e motivadas por uma definição particular do que significa ser humano. Ele conclui que “o humanismo tem de ser denunciado... porque não é *suficientemente* humano. (BIESTA, 2013, p. 20-21)

O tipo de humanismo que conhecemos parece ser incapaz de lidar com as desumanidades. E, pior, ao estabelecer um tipo específico de “ser” humano, acaba excluindo outros processos capazes de estabelecer vínculos entre os sujeitos. Há de se considerar o quanto o mercado neoliberal vem se apoderando da produção dos sujeitos, e o quanto aquilo que parece “ser” humano, ao ser colonizado pelo mercado, não passa de uma armadilha imposta pelo capitalismo. Sistema incapaz de aceitar outros modos de vida desvinculado da produção e do consumo. Os próprios direitos humanos, no molde como conhecemos, sobretudo, quando tenta colonizar todos os países, faz parte da dinâmica do mercado:

O problema com o humanismo é, portanto, que ele propõe uma *norma de humanidade*, uma norma do que significa ser humano, e, ao fazê-lo, exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com essa norma. Na aurora do século XXI, sabemos todos muito bem que essa não é apenas uma possibilidade teórica. Muitas das atrocidades que se tornaram marcos do século XX – como o holocausto e os genocídios em Camboja, Ruanda e Bósnia – estavam realmente baseados numa definição do que conta como humano. (BIESTA, 2013, p. 22)

Diante de um modelo de humanismo que impossibilita outras formas de ser humano, ou seja, dado, preexistente, e moldado por diversos processos sociais, a instituição escolar é incapaz de escapar das várias amarras produzidas pelas políticas de subjetivação. Ela acaba se tornando uma distribuidora de informações e não pode fazer com que os “recém-chegados” possam se tornar presenças:

De um ponto de vista educacional, o problema como o humanismo é que ele especifica uma norma que significa ser humanos *antes* da real manifestação de “exemplos” de humanidade. O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o “recém-chegado” deve se tornar antes de lhe dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser. O humanismo parece assim incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano. O humanismo parece excluir a possibilidade de que a criança-nascida possa ser um novo Gandhi, de que a estudante em nossa sala de aula possa ser uma nova Madre Tereza, ou de que o recém-chegado possa ser um novo Nelson Mandela.

O humanismo influencia a educação apenas como um processo de socialização, não possibilitando que os recém-chegados tornem-se presença e criem processos novos, pois só incluem a nova geração em certa “ordem” preexistente. Ele acaba pondo cada recém-chegado como exemplo de uma essência humana que já foi especificada e já é conhecida de antemão, ou seja, não oportunizando novas possibilidades.

O tema da socialização apesar de, muitas vezes, acontecer no ambiente escolar, parece ser “marginal”, porque durante a maior parte do tempo escolar ele é proibido. A escola se preocupa mais com o modelo único de currículo (tendência mundial) do que em socializar as crianças com os outros e com o mundo. Os processos de socialização voluntários acontecem para reproduzir um modelo de sociedade preexistente e não para multiplicar as possibilidades de viver no mundo. Cabe lembrar como a escola reserva

pouquíssimo tempo para o diálogo, sobretudo, quando a relação envolve a troca de experiência entre as crianças e a figura do professor. Ainda mais quando ele se distancia de ser apenas um técnico em disciplinas específicas.

A relação entre o “eu” e o “outro” no ambiente escolar dificilmente ultrapassa o contato do “eu” com o “conteúdo” do currículo. As avaliações curriculares são prioridade. A relação entre o modelo de humanismo e o modelo de currículo com forte influência de uma política neoliberal bloqueia a relação do “sujeito” com “outro” e com o “mundo”. Muitas vezes, por serem pouco estimulados, ou entendidos como perda de tempo, esses processos acabam ocorrendo de maneira clandestina. Isso ocorre quando a criança conversa com o outro de forma paralela na sala de aula, no intervalo ou em outras situações fora da sala de aula. Lembrando que o tempo tem um papel importantíssimo na lógica neoliberal, pois o investimento em capital humano requer tempo e “não” pode ser desperdiçado.

Importa dizer que a grande maioria das escolas não são atrativas e seguem a risca o modelo da fábrica e da prisão, mas, de forma “moderna”, a disciplina e o controle fazem parte do que Foucault chama de “biopoder”. O processo de educar parece ser mais punitivo do que instrutivo: alunos com desvio de comportamento são sempre ameaçados a não participarem dos momentos mais prazerosos como as aulas de educação física. Quando a escola apresenta atratividade, temos de tomar cuidado para não embarcarmos em um modelo motivacional do tipo ensino-espetáculo. Esse modelo vem sendo produzido por instituições econômicas com a intenção de transformar a escola em uma produtora de capital humano, adestrando sujeitos para o modelo neoliberal.

Biesta (2013) descreve na morte do homem, relatada por Foucault e em Levinas, o esclarecimento de quanto o humanismo como um modelo acaba se tornando um obstáculo para o ser humano. São possíveis outras formas de ser humano?

Por todas essas razões, o desafio de superar o humanismo é também um desafio crucial para a educação – isto é, caso se admita que há uma diferença significativa entre educação e socialização; caso se admita, em outras palavras, que a educação é mais do que a simples inserção do indivíduo humano numa ordem, que ela acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual. (BIESTA, 2013, p. 25)

A “abordagem” que Biesta (2013) apresenta em seu livro é reversa ao modo tradicional de pensar a educação. Para o autor, isso é diferente das diversas formas de pedagogia centrada na criança. Ele entende que os “recém-chegados” poderiam ser educados de um modo onde se tornassem “presença”. Contudo, isso só seria possível em um mundo onde a pluralidade e a diferença tenham espaço. Um mundo de alteridade. Isso tornaria a educação algo extremamente difícil e, ao mesmo tempo, necessário. O corpo teria de se implicar no processo:

O papel do educador em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos de responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, e em termos da responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença. (BIESTA, 2013, p. 26)

O “mundo”, compreendido como espaço de pluralidade e diferença, não é apenas a condição necessária para que os seres humanos possam se tornar presença; é, ao mesmo tempo, uma condição problemática que torna a educação um processo trabalhoso e difícil. Um processo no qual o corpo deve ser implicado.

2.4 A reforma curricular neoliberal: a produção dos alunos

No primeiro capítulo, descrevemos o núcleo da diferença entre o pensamento liberal clássico e o pensamento neoliberal, sobretudo, o americano. A grande aposta dos neoliberais foi o investimento econômico no capital humano. O neoliberalismo americano nasce em meio às políticas de intervenção de Estado, na década de 1930. Período de grande preocupação política para os americanos, tanto para a direita ameaçada pelas políticas intervencionistas de Estado, como para a esquerda com medo do regime militar (tendência crescente em alguns países).

A ideia de envolver a vida na lógica econômica foi inspirada na esquerda política, pois os neoliberais entendiam que a militância de esquerda agia corporalmente quando defendiam os seus ideais. As relações econômicas clássicas eram externas ao sujeito no liberalismo clássico. Agora, o neoliberalismo está enraizado na produção da vida.

Para que lógica neoliberal pudesse envolver a vida da maior quantidade de sujeitos do planeta, cria-se uma justificativa: o crescimento econômico e social de um país depende do capital humano. Para os neoliberais, significa que outras formas de sobrevivência devem ser “reorganizadas” dando lugar para o “modo de vida ocidental, capitalista, neoliberal”. É a anulação da alteridade.

Diante desse contexto, a educação escolar entra como ferramenta importantíssima na produção das subjetividades. Sabemos que, sozinha, ela não pode fazer os investimentos necessários para a formação do capital humano, mas, também, que pode cumprir grande parte dessa produção neoliberal. Isso ocorre, principalmente, com a produção do sentido na escola, que segue um modelo único em muitos países. O currículo único, idealizado por políticas externas, produz apenas a pobreza do pensar e o corpo do educador acaba ficando distante da implicação na educação. O educador tem de dar conta de objetivos externos que vão além da aprendizagem. Diante disso, citaremos nas próximas linhas, os documentos de esfera internacional, nacional, estadual e municipal que compõem nossa produção. Esses documentos justificam as análises neste estudo, mas poderíamos ainda citar uma infinidade de referências, pois, hoje, nada escapa dessas políticas de mercado.

2.4.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

A **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**, na qual foi abordado o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, é um documento no qual há uma orientação para que todos os países sigam as políticas educacionais das nações mais desenvolvidas:

Este Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais,

instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. (CONFERÊNCIA JOMTIEN , 1990, p. 06)

Segundo o documento da Conferência Jomtien (1990), os países, de forma individual ou em grupo, poderão organizar e utilizar o Plano de Ação para elaborar seus próprios planos de ação, conforme os seus objetivos específicos. Segundo eles, isso funciona desde a década de 1980 com o Projeto da UNESCO sobre Educação para a América Latina e Caribe. Cita também outros exemplos:

[...] o Plano de Ação da UNESCO para a Erradicação do Analfabetismo no Ano 2000, adotado pela Conferência Geral da UNESCO em sua vigésima-quinta reunião (1989); o Programa Especial da ISESCO (1990-2000); a revisão em curso, pelo Banco Mundial, de sua política para a educação fundamental; e o Programa da USAID para o Fomento da Educação Básica e Alfabetização. Na medida em que esses planos de ação, políticas e programas sejam coerentes com este Plano, os esforços internacionais para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem convergirão, facilitando a cooperação. (CONFERÊNCIA JOMTIEN, 1990, p. 07)

No documento da Conferência de Jomtien (1990), observamos que existe interesse na melhoria das necessidades básicas de aprendizagem da população de muitos países. A intensidade dessa preocupação é variável de acordo com a necessidade, o contexto social e econômico de cada caso. Na Conferência, foi ressaltado que, na maior parte da África e em muitos outros países com capital econômico baixo, chegar ao objetivo de proporcionar a educação básica para todos, ainda requer um prazo extenso:

Apesar dos progressos na alfabetização de adultos, a maioria desses países ainda apresenta elevados índices de analfabetismo, o número de analfabetos funcionais adultos é crescente, e constitui-se, de fato, um grave problema social na maior parte da Ásia e dos Estados Árabes, assim como na Europa e na América do Norte. Muitas pessoas se vêem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas. Além disso, elevadas percentagens de evasão escolar e resultados de aprendizagem medíocres são problemas detectados igualmente em todo o mundo. Estas considerações bem gerais ilustram a necessidade de uma ação decisiva em grande escala, com objetivos e metas claramente definidos. (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990, p. 07)

No documento, observa-se a pretensão de intercambiar informações, experiências e competências de aprendizagem. Para alcançar esses objetivos,

apresentam diversos mecanismos de caráter intergovernamentais e não-governamentais, os quais promovem a cooperação na capacitação em vários campos relativos às necessidades básicas de aprendizagem (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

As citadas experiências educacionais de âmbito global apresentam dois conceitos-chave para nossa interpretação: *aprendizagem* e *competências*. Ambos fazem parte das políticas educacionais no mundo todo. Eles são analisados adequadamente a partir de obras fundamentais para a nossa investigação: **Em Defesa da Escola, Para Além da Aprendizagem e A Escola não é uma empresa**. A partir delas, entendemos de forma mais clara o quanto o discurso da “educação para todos” se entrelaça com o modelo de produção de sujeitos pensado pelos neoliberais: aquele que utiliza do corpo como uma máquina para o funcionamento adequado da economia.

Foucault (2008) relata, na *aula de 14 de março de 1979*, os rumos das políticas neoliberais, quando estuda o investimento em capital humano. Para ele, a lógica neoliberal se orienta para que as políticas culturais, as políticas sociais, e, sobretudo, as políticas educacionais dos países menos desenvolvidos sigam a lógica das nações mais desenvolvidas economicamente.

As organizações internacionais pretendem ampliar o modelo de educação com o intuito de diminuir o analfabetismo em regiões menos desenvolvidas, mas, ao mesmo tempo, também se amplia os mecanismos do capitalismo neoliberal preocupado com o crescimento dos sistemas econômicos. Nesse processo, há uma colonização das culturas e modos de viver alternativos, os quais deram certo durante milênios. A cultura local é extinta ou extremamente enfraquecida. A Implantação de um capital humano de tendência neoliberal não é aplicada de modo inocente, mas para que capitalismo neoliberal se expanda.

A partir do documento da Conferência de Jomtien (1990), citamos quatro exemplos de expansão educacional em regiões “menos desenvolvidas”, guiadas pela ideia de ampliação do sistema escolar na década de 1980 pela UNESCO. Segundo eles, o objetivo é apoiar os esforços nacionais para a universalização da educação fundamental e eliminar o analfabetismo adulto:

- 1 - Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe;
- 2 - Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África;
- 3 - Programas de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL);

4 - Programas Regionais para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no Ano 2000 (ARABUPEAL).

As reuniões como a Conferência de Jomtien (1990) e os programas citados são organizados por instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OECD), entre outras. Elas têm o intuito de oferecer aos profissionais oportunidades de troca de informações e visões sobre questões técnicas e políticas. Os promotores dessas conferências analisam meios de ampliar a participação, para incluir, quando conveniente, representantes de outros setores engajados na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (CONFERÊNCIA JOMTIEN, 1990).

O ideal educacional, proposto pela Conferência Jomtien (1990), tem como objetivo priorizar a atenção à *aprendizagem e competências*, que é a tendência mundial para a educação global. Fato que podemos observar nos documentos brasileiros sobre o currículo e educação:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (CONFERÊNCIA JOMTIEN, 1990, p. 3).

É sobre esse conceito de aprendizagem que discutimos a educação com a ajuda da leitura da obra **Para além da aprendizagem** de Gert Biesta e **Em defesa da escola** de Jam Masschelein e Maarten Simons.

Na educação brasileira, encontramos a influência externa em vários documentos do Ministério da Educação (MEC), mesmo no **Plano Nacional de Educação**. Uns de forma mais velada e outros de forma bem explícita, por exemplo, o **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME)**, que nasce pela

iniciativa entre o Ministério da Educação (MEC) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e tem como objetivo fortalecer a atuação dos dirigentes perante a gestão dos sistemas de ensino e políticas educacionais. Com isso, pretende contribuir para o avanço do País em relação às metas do **Plano Nacional de Educação** (PNE) (PRAMIDE, 2006). As metas do **Plano Nacional de Educação** estão de acordo com as políticas educacionais pensadas na Conferência Jontien de 1990. Entre elas, o foco é escolarizar a maior quantidade de pessoas de acordo com um currículo que leve em conta a aprendizagem.

O **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais** recebe apoio de órgão como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e o Banco Mundial (BIRD). Observe-se, pois, como as organizações internacionais estão presentes na escola brasileira:

[...] o Pradime retoma a experiência do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM), realizado pelo MEC em 1997, 1999 e 2001. A nova denominação ressalta a figura do dirigente municipal de educação, em conformidade com a UNDIME. Os novos conteúdos afinam-se com o contexto dos atuais desafios da política educacional do País, destacando o papel estratégico do dirigente municipal nesse cenário. Além disso, abrangem um conjunto de unidades temáticas, no formato de palestras e oficinas, enfatizando aspectos práticos e teóricos de conhecimentos úteis à gestão dos sistemas de ensino e da política educacional no âmbito municipal. (PRAMIDE, 2006).

No documento PRAMIDE (2006), existe um capítulo sobre o desenvolvimento humano e a agenda internacional, no qual consta que vivemos em um intenso processo de globalização e que as Organização das Nações Unidas (ONU) tem reagido e elaborado uma agenda internacional, fato que vem ocorrendo após a Segunda Guerra Mundial, na qual foram assinados diversos documentos pelos países-membros, com o compromisso também de incorporá-los ao seu sistema jurídico, tornando-os internamente obrigatórios:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi, inegavelmente, o ato de maior amplitude assinado pelos países-membros das Nações Unidas. Ela surgiu como uma forma de superar

os horrores da Segunda Guerra, inclusive o Holocausto (é preciso lembrar que essa conquista, como as outras aqui indicadas não nascem por acaso, mas de longas lutas para superar as injustiças). Ela é a mãe, pode-se dizer, dos documentos gerais e tratados multilaterais, que constituem os valores de base adotados e renovados à medida que vão emergindo novos problemas na ordem mundial. Essa Declaração e as que a sucederam consideram como base a liberdade e a igualdade em direitos e dignidade para todos os homens. (PRAMIDE, 2006)

Segundo as Nações Unidas, os direitos humanos devem ser seguidos sem a distinção de qualquer ordem: raça, cor, gênero, nacionalidade, língua, religião, opinião, ou outra situação. Os direitos são de ordem econômica, social, cultural e educacional. Além do mais, outros instrumentos internacionais semelhantes focalizam os direitos humanos e condenam a discriminação de outros grupos igualmente vulneráveis.

Cabe lembrar que discutimos, neste estudo, uma visão dos direitos humanos a partir da ótica de Gert Biesta, no livro **Para além da aprendizagem**. Citamos alguns exemplos de documentos de âmbito mundial e citaremos outros no âmbito nacional, os quais justificam a produção neoliberal atuando sobre a vida. Foucault já observava a tendência de produção de um capital humano em todas as partes do mundo em 1979. Em um contexto nacional, podemos citar as políticas educacionais do **Plano Nacional de Educação**. No estadual, um exemplo é o **Programa São Paulo Faz Escola**. O **Referencial Curricular do SESI** fica como exemplo de currículo de alguns municípios. A partir disso, notamos que há um modelo universal de educação se espalhando pelo mundo, de forma que encontramos o mesmo sentido educacional tanto em âmbito mundial, nacional, estadual e municipal.

2.4.2 Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)

O **Plano Nacional de Educação** (2014 – 2024) tem como objetivos: a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PNE, 2014).

A história do PNE se inicia em um debate, na década de 1930, no Conselho Nacional de Educação, primeiro momento em que houve um debate sobre um Plano Nacional de Educação no Brasil. Esse marco na nossa história Educacional ocorreu graças aos **Pioneiros da Educação Nova**¹⁶ que, em conjunto com a Associação Brasileira de Educação, lançaram seu manifesto em 1932. O manifesto propunha a adoção de um plano geral de educação, de estrutura orgânica que tornasse a escola acessível, segundo o PNE (2014 – 2024): “o ponto de partida desse manifesto foi o diagnóstico de uma realidade educacional sem unidade de plano e sem espírito de continuidade”, enfim “tudo fragmentário e desarticulado” (PNE, 2014, p. 11).

O primeiro PNE surgiu entre dois golpes – o Estado Novo (1937-1945) e o golpe militar (1964 – 1984) –, em 1962, mais como um mecanismo de distribuição de recursos do que um plano educacional. Posteriormente, em 1967, o planejamento educacional foi inserido nesse plano de distribuição de recursos. O planejamento educacional passou a ser mais do que um cálculo financeiro.

O plano era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração dos planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação dos ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (PNE, 2014):

A constituição seguinte, de 1988, previu expressamente o estabelecimento do PNE por lei. E, alguns anos depois a LDB (Lei nº 9.349/1996) dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e, no prazo de um ano, encaminhá-lo ao Congresso Nacional, com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração sobre Educação para Todos (art. 87§1º). (PNE, 2014, p. 13)

Ressaltamos que a **Declaração sobre Educação para Todos** já sinaliza para os movimentos educacionais contemporâneos globalizados, que descrevemos como parte

¹⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, foi escrito durante o Governo Getúlio Vargas. Ele consolidava a visão de um seguimento da elite intelectual brasileira e tinha como objetivo interferir na organização social brasileira a partir da educação. Foi redigido por Fernando de Azevedo e outros 26 intelectuais, dentre eles Aloizio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles etc.

do poder e políticas atuando sobre a vida. Por isso, esse documento é fundamental para as políticas educacionais a partir da década de 1990:

Pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação era instituído por lei – a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010. Com isso, responsabilidade jurídica foi gerada e as ações para o alcance das metas passaram a ser exigíveis. O plano aprovado por lei deixa de ser uma mera carta de intenções para ser um rol de obrigações, passando a ser imperativo para o setor público. (PNE, 2014, p. 13)

Abaixo citamos algumas diretrizes do PNE (2014, p. 43):

- I - erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias:

- I – Ministério da Educação (MEC);
- II – Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III – Conselho Nacional de Educação (CNE);

IV – Fórum Nacional de Educação.

O sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (PNE, 2014).

O sistema de avaliação, a que se refere o caput, produzirá, no máximo a cada dois anos, os indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes. Eles serão apurados em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar, periodicamente avaliado em cada escola. Já os dados pertinentes, esses serão apurados pelo censo escolar da educação básica (PNE, 2014), assim como a elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que agregam os indicadores mencionados.

A avaliação de desempenho dos(as) estudantes em exames poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação (PNE, 2014).

Entre as metas do PNE encontramos a seguinte (sétima): fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (PNE, 2014, p.61):

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Entre as estratégias utilizadas para a melhoria dos índices educacionais, há uma que se junta a três mecanismos de controle observados no ambiente educacional:

1. Controle do professor: produzido pela lógica neoliberal.
2. Currículo único: oriundo da organização educacional global pensada a partir da década de 1990.
3. Avaliação externa: citada abaixo no PNE (2014 – 2024).

Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica, nas avaliações da aprendizagem do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções (PNE, 2014, p. 63):

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Estes são exemplos de toda uma organização mundial relacionada com a **Conferência Mundial sobre Educação para Todos** de 1990. É interessante observar que, no mesmo documento, encontramos propostas educacionais que acabam contrapondo a lógica neoliberal, como as propostas para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas. Nelas, incluem-se conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e se considera o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive, para os alunos com deficiência.

Nos documentos, aparecem partes voltadas ao interesse da lógica neoliberal. Contrapondo, há também os militantes das áreas de ciências humanas e educação, especialistas no assunto, consultados na elaboração dos documentos – no Brasil ainda há grande influência de Paulo Freire na formação em Educação. Contudo, muitas vezes a concepção de educação com características de ruptura não tem poder político. Em todos os documentos, observamos uma estrutura neoliberal com alguns discursos de ruptura, mas quase sempre pendendo para o lado neoliberal, pois é sempre ele que financia os recursos.

2.4.3 O Programa São Paulo Faz Escola.

No ano de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaborou um projeto educacional com um discurso, supostamente, de preocupação com os problemas do ensino em todo o Estado de São Paulo, tanto no nível de Ensino Fundamental - ciclo II, como no Ensino Médio. Contudo, ao compreendermos a elaboração dessa política educacional, que segue as diretrizes da Conferência de Jontien, dividimos o projeto educacional paulista em duas partes: uma política e outra pedagógica. A partir disso, pode-se dizer que as questões políticas envolvidas nesse projeto, aquelas elaboradas de acordo com a lógica capitalista neoliberal, sobrepõe o discurso pedagógico, aquele no qual nos atentamos mais, porque são formulados por profissionais da educação, ou especialistas da área, de renome e com boa vontade. Portanto, o nosso ponto de vista político é contrário ao que será apresentado nas próximas linhas quando citamos o Programa São Paulo Faz Escola, pois, os documentos não são neutros, ao contrário, eles têm cunho ideológico marcado por políticas econômicas neoliberais:

O programa São Paulo faz Escola foi criado em 2007 e trata-se da implantação de um currículo único para todas as mais de 5.000 escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula¹⁷. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012)

O programa “São Paulo Faz Escola” foi elaborado a partir do ano de 2007 e o seu currículo continua em vigor no Estado de São Paulo até o presente momento (2015). Houve algumas mudanças nesse período, mas nada que afetasse o núcleo político da proposta. Para a Secretaria de Educação Estadual, o Currículo elaborado pela nova proposta pretende modificar a maneira como se concebe e se forma a educação. Ele quer garantir que os alunos tenham qualidade na educação recebida em todas as disciplinas da escola, e tem como uma das metas deslocar o educador do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. O discurso da aprendizagem vem se tornando uma diretriz mundial.

A **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** começou a ser elaborada no ano de 2007 com a finalidade de resolver alguns problemas relacionados com o ensino

¹⁷ Informação encontrada em <<http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>>.

no Estado de São Paulo. Os fatos apontados como problema pela Secretaria de Educação foram pensados a partir dos resultados do “SARESP” (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), “SAEB” (Sistema de Avaliação da Educação Básica), hoje, Prova Brasil, “ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio) e outras avaliações realizadas no ano de 2007. A partir disso, o governo do Estado de São Paulo elaborou algumas metas para o sistema de educação estadual. A Proposta curricular criou uma base de conteúdo comum para toda a rede de ensino estadual.

Essa preocupação com os sistemas de avaliação também segue uma tendência mundial, pois serve também como preparação para a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), citado também no PNE (2014-2024):

Em julho de 2007, a nova gestão da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, ao assumir a pasta, elaborou um diagnóstico bastante preciso da Educação no Estado. Dentre todos os itens desse diagnóstico se destacava o desempenho insuficiente dos nossos alunos, crianças e jovens. A partir disso foram traçadas metas para serem alcançadas até o final do ano de 2010. Das 10¹⁸ metas apresentadas como se vê, há em todas elas um profundo respeito com a melhoria da aprendizagem. Esta gestão, bastante marcada com o compromisso de mudar o quadro de desempenho dos alunos da Educação Básica do Estado, envolveu-se em tarefas, em ações e em projetos estruturais bastante significativos para que esse quadro pudesse ser revertido. Surgiu ai então, a necessidade de organizarmos para o Estado de São Paulo uma nova proposta curricular¹⁹. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012)

Observa-se o discurso marcado por políticas internacionais e com as metas do currículo vinculadas com o tema da “aprendizagem”. As avaliações internas e externas são feitas para analisar como está a aprendizagem no mundo todo. O ranking mundial é divulgado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo teve início no mês de fevereiro de 2008, com a distribuição do material denominado Jornal do Aluno, entregue para todos os professores e alunos. Os materiais foram divididos da seguinte forma: 5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries, 1º ano do ensino médio, e 2º e 3º ano do ensino médio. Os jornais tinham em média 45 páginas e continham conteúdos de todas as disciplinas oferecidas pelo

¹⁸ No vídeo transcrito não foram citadas as 10 metas.

¹⁹ Vídeo “Proposta Curricular”:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

currículo escolar como: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Matemática, para o Ensino Fundamental. No Ensino Médio, tínhamos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Física, Química, Biologia e Matemática. No segundo bimestre, o material foi substituído pelo Jornal do Aluno e Caderno do Professor:

O caderno do professor traz sequências didáticas que são sugestões de trabalho, nas quais o professor pode se basear, contudo, certamente ele inventará outras, para que ele possa desenvolver o conteúdo previsto por bimestre. São quatro cadernos dos professores, organizados por bimestres, com as sequências didáticas sugeridas e elas trazem imbricadas em todas elas uma sugestão de metodologia, de abordagem, de temas e de assuntos de cada umas das disciplinas. Trazem também, maneiras de complementar aquele conhecimento e traziam em 2008, sugestões de trabalho para os alunos levarem para a casa, além de uma bibliografia de referência para o próprio professor. Em 2008 nós tivemos um trabalho intenso para chegar nas mãos dos nossos professores este apoio para a implementação do currículo, para que eles pudessem se sentir mais seguros, com uma base para ser discutida, referenciada, para que pudessem trabalhar com apoios mais significativos.²⁰ (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012)

A Secretaria de Educação de São Paulo viu como problema o nível insatisfatório dos alunos na avaliação feita pelo “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”. O “SARESP” é uma avaliação externa da Educação Básica que vem sendo realizada desde 1996 e, a partir desses fatos, investiu na construção de um novo currículo.

A nova “Proposta Curricular” nasceu com as necessidades percebidas pela Secretaria de Educação, sobretudo, no que se refere ao Sistema de Avaliação do Estado. O SARESP de 2007 e 2008 apresentou inovações e o exame passou a ser a base das ações da gestão da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

Já no ano de 2007, quando aprontávamos essa primeira proposta curricular para ser discutida com os professores, nós fizemos os ajustes nos nossos sistemas de avaliação. Começamos pelo currículo porque o sistema de avaliação vem sempre atrelado ao currículo e o nosso SARESP tinha muito mais características de avaliação de

²⁰ Vídeo: (O Caderno do Professor) sobre proposta do estado de São Paulo: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>

aprendizagem do que especificamente avaliação de sistemas, nos 11 anos da sua existência. E nós começamos já no ano de 2007, embora o SARESP já tivesse licitado com a empresa vencedora, nós introduzimos algumas inovações para que ele pudesse ser a base de uma série de outras ações de gestão das políticas da secretaria. Nós fizemos itens pré-testados, fizemos provas calibradas, já incluímos no SARESP as mesmas habilidades que têm o SAEB e a PROVA BRASIL, de tal forma que nós possamos falar a mesma linguagem, usamos a mesma gramática do SAEB e a PROVA BRASIL, usamos a mesma métrica (ou seja a mesma régua) da PROVA BRASIL e do SAEB, De tal forma que nós possamos consolidar nossas avaliações também em relação às avaliações nacionais e internacionais²¹. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012)

A citação demonstra que o Estado de São Paulo sentiu a necessidade de se adequar ao movimento internacional e nacional de educação. Sobretudo, porque São Paulo é um Estado onde o capitalismo neoliberal exerce o seu poder com mais força. A construção de um capital humano desejável para o mercado torna-se necessária em um campo com alta disputa por renda. Contudo, podemos considerar que existe na escola privada ainda mais interesse na produção de capital humano, pois é, a partir disso, que elas se legitimam:

Em 2008 nós monitoramos a aplicação dessa Proposta, a partir de cada bimestre os professores e os coordenadores puderam depositar no nosso site São Paulo Faz Escola as suas sugestões de modificação, de ajustes. Elas foram muito significativas para a edição de 2009 que agora já não tem mais o caráter de proposta, ela já é o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com a participação de todos os professores. Nós tivemos esta metodologia de trabalho porque seria impossível reunir os nossos 200.000 professores para discutir a proposta, por isso optamos, por fazer uma proposta e os professores reagiram a ela de maneira muito significativa. Em 2009 nós tivemos a edição final, já com a contribuição dos professores e pudemos fazer o caderno do aluno a partir deste currículo oficial²². (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012)

O que levou o programa “São Paulo Faz Escola” a investir na construção do novo currículo para as escolas da rede estadual foi o nível satisfatório dos alunos nas avaliações feitas no ano de 2009. Lembrando que a relevância sobre os resultados obtidos perante as provas são da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A

²¹ Vídeo: “SARESP 2008”

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

²² Vídeo: “Pesquisa e Revisão do Caderno do Professor”

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

partir desse momento, a Proposta de Educação se torna o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. No mesmo ano, os alunos receberam um material de uso exclusivo, denominado **Caderno do Aluno**. A nova ferramenta do currículo paulista é específica por disciplinas e por bimestre, e foi desenvolvida e entregue aos estudantes de todas as séries (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo avaliou de forma insatisfatória os resultados obtidos no SARESP até o ano de 2007. Após esse fato, fez intervenções na avaliação no ano de 2008. No entanto, no ano seguinte (2009) a avaliação do sistema de educação paulista foi elaborada com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Por meio do endereço eletrônico São Paulo Faz Escola (2012), a Secretaria Estadual nos informou que a participação na avaliação foi recorde: ao todo, 77% dos 2,5 milhões de alunos da rede pública estadual realizaram o exame. Escolas municipais e particulares também participaram (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012):

O SARESP também avaliou Ciências, Física, Química e Biologia no ano de 2008 e no ano de 2009, avaliará História e Geografia. Enfim, nós consolidamos o nosso sistema de avaliação totalmente atrelado ao currículo. E esta é uma grande inovação, inclusive nossa Proposta de Educação do Estado de São Paulo tem chamado a atenção dos educadores do mundo todo. Porque este atrelamento entre o currículo praticado, anunciado e consolidado para a rede toda e o sistema de avaliação são altamente inovadores, é extremamente criativo, e é isso que permite que os resultados estejam a serviço de uma boa escola de mais qualidade para os nossos alunos. Todo esse movimento gerou uma série de produtos complementares, os relatórios pedagógicos, as referências de avaliação que hoje já estão à disposição dos nossos professores para que eles possam compreender que destes resultados surgem os guias de ação, os guias para melhor formação continuada dos nossos professores para que nós possamos cada vez mais capacitá-los para trabalhar com esse currículo oficial do Estado de São Paulo²³. (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012)

A Secretaria Estadual de Educação interpretou como positivas as intervenções feitas no sistema educacional paulista nos dois primeiros anos do programa “São Paulo Faz Escola”, sobretudo, com os resultados do SARESP, com as respostas satisfatórias dos educadores e da comunidade escolar. Desta forma, o currículo da rede pública estadual foi consolidado.

²³ Vídeo “SARESP 2009”

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

Segundo os idealizadores da “Proposta Curricular”, ela tem como base de referência as competências e habilidades. O currículo privilegia uma concepção abrangente da aprendizagem, ou seja, reconhece que informação não é conhecimento e que memória não é inteligência. Dessa maneira, o programa “São Paulo Faz Escola” nos esclarece que trabalha com o conceito de aprendizagem mais avançado; respeita as estruturas de pensamento de crianças e jovens, de tal modo que eles possam desenvolvê-las com a mediação segura dos professores; usa o conhecimento acumulado em “vinte e um” séculos da história das ciências, da arte, da filosofia, para que as crianças desenvolvam as estruturas de inteligência e com elas possam prosseguir aprendendo ao longo da vida.

O Currículo paulista privilegia a atenção às capacidades de aprender e não só para os mecanismos de ensinar, mas, não desconsidera a importância do ensino. No entanto, a função principal exercida nessa inovação curricular é o privilégio da aprendizagem para o aluno, na opinião dos organizadores (SÃO PAULO FAZ ESCOLA, 2012).

Na teoria, é em torno da aprendizagem que são desenvolvidas todas as ações e projetos, inclusive, o apoio aos professores e aos gestores. Mas, até onde o corpo está implicado nesse deslocamento? O corpo têm muitas dificuldades de se implicar porque o discurso político da escola está deslocado do projeto pedagógico. Os professores atentos aos métodos de ensino e aos conteúdos acabam por deixar de lado as questões políticas que envolvem o ensino. Muitos embarcam em discursos educacionais que se dizem inovadores, mas que, na sua essência, já foram capturados pela lógica do mercado.

Apresentamos como o Programa “São Paulo Faz Escola” nasce e agora mostraremos as concepções do “Currículo do Estado de São Paulo”, descrevendo seus princípios centrais a partir do olhar da “Secretaria de Educação do Estado”. Levantamos alguns pontos, mas esses só com o objetivo de dialogar com os documentos oficiais, lembrando que nossas opiniões, na figura de pesquisadores, não são iguais às descritas pelos idealizadores do Currículo (2010).

O Programa “São Paulo Faz Escola” foi implantado nas escolas no ano de 2008. A proposta era composta por uma série de documentos. Um deles, lançado na época, foi a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”²⁴ e ela dizia o seguinte:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura, de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p. 03)

As competências e aprendizagem estão diretamente relacionadas com as políticas educacionais externas. O currículo paulista segue perfeitamente as tendências mundiais de educação, os sistemas de avaliação e os conteúdos relacionados com as competências de aprendizagem:

[...] o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (CURRÍCULO, 2010, p. 10)

Nas linhas seguintes, apresentamos, com as lentes da “Secretaria de Educação do Estado”, a visão sobre os seis princípios básicos para a Educação Paulista. Mas, isso não significa que essa seja nossa opinião, o que queremos neste momento é apresentar o Currículo (2010). Portanto, intervenções serão pontuadas.

“Uma Escola que também aprende”²⁵, o primeiro princípio central do “Currículo do Estado de São Paulo”, tem como objetivo mudar o modo como a escola trabalha suas práticas educativas. Dessa maneira, não apenas os alunos, mas professores, gestores e a própria instituição escolar, terão de estar abertos para aprender. Isso muda radicalmente

²⁴ Este documento também foi distribuído por disciplina no ano de 2008. Exemplo: “Proposta Curricular: Educação Física”.

²⁵ 1º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

a concepção da escola que ensina para a instituição que também aprende a ensinar (CURRÍCULO, 2010).

Quando apresentamos o princípio central “Uma Escola que também aprende”, estamos tocando em um ponto crucial do Currículo (2010): em que medida os corpos estão implicados na educação?

“O currículo como espaço de cultura”²⁶, segundo princípio norteador do Currículo (2010), foi posto como expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista. Ele pretende transferir o que existe na cultura, nas ciências e nas artes para as situações de aprendizagem, mas construindo sentido para os alunos no ambiente escolar (CURRÍCULO, 2010):

Precisamos entender que as atividades “extraclasse” não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (CURRÍCULO, 2010, p. 11)

“As competências como referências”²⁷, currículo promotor de competências, tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Dessa forma, a atuação dos educadores, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem são aspectos que não se separam e vão formar uma totalidade. Acredita-se que, a partir das competências aprendidas na escola, os alunos poderão enfrentar problemas da vida e criar múltiplas possibilidades de solução (CURRÍCULO, 2010).

“Prioridade para a competência de leitura e escrita”²⁸, em uma cultura letrada como a nossa, visa a competência de ler e escrever e seu papel fundamental na vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. Dessa forma, as leituras e as produções de textos ultrapassam os limites da escola. O conhecimento da língua materna tem um destaque especial porque é o pré-requisito para aprender todas as disciplinas escolares, e, isso, se reflete fora da escola. Sendo assim, a leitura e a escrita

²⁶ 2º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

²⁷ 3º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

²⁸ 4º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

são fundamentais na escola, no trabalho e nas relações interpessoais (CURRÍCULO, 2010).

“A articulação das competências para aprender”²⁹ adota as mesmas competências que foram formuladas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2008. São elas:

Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Currículo, 2012, p. 19)

“Articulação com o mundo do trabalho”³⁰ tem relação com a comunicação escrita, com a comunicação oral, e, dessa maneira, considera que o domínio das linguagens é mais do que saber ler a língua portuguesa. Portanto, saber ler uma tabela, um texto escrito, uma designação química ou geográfica, identificar uma manifestação artística, são competências essenciais para o mundo do trabalho. Aprender a se relacionar com as linguagens qualifica o jovem para ser um bom trabalhador (CURRÍCULO, 2010).

Como se vê, o programa “São Paulo Faz Escola” tem como objetivo alcançar algumas soluções para a educação e resultados melhores nas avaliações com os seis princípios básicos do currículo: “Uma escola que também aprende”, “Currículo como espaço de cultura”, “As competências como referência”, “Prioridade para a competência de leitura e escrita”, “Articulação das competências para aprender” e “Articulação com o mundo do trabalho”.

Em âmbito estadual, damos mais um exemplo de como a organização do currículo escolar está globalizada. Ao apresentarmos o currículo do Estado de São Paulo

²⁹ 5º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

³⁰ 6º princípio do Currículo (2010) no programa “São Paulo Faz Escola”.

e a sua proposta educacional, fica evidente a preocupação do Estado em se adequar ao modelo de educação com forte influência neoliberal. Como já dissemos anteriormente, o Estado de São Paulo é o mais influenciado pela lógica neoliberal no Brasil, pois é o berço econômico do país.

2.4.4 Referencial Curricular da Rede Escolar SESI-SP

O Sistema SESI-SP vem firmando convênios com Prefeituras Municipais desde o ano de 2009 e tem como objetivo dar suporte organizacional e teórico para esses municípios, além de vender o seu produto educacional. O SESI disponibiliza o material relacionado ao currículo escolar e contribui de modo indireto com a gestão das unidades escolares da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com isso, o SESI pretende contribuir com o fortalecimento do papel do Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico; aperfeiçoar o planejamento das unidades escolares, avaliá-lo e reavaliá-lo; monitorar permanentemente a aprendizagem dos alunos por meio dos resultados em avaliações; e orientar a elaboração da Formação Continuada de Docentes.

A instituição SESI, o Serviço Social da Indústria, em seu referencial curricular segue a proposta educacional da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Contudo, além de aplicá-lo nas unidades escolares da própria instituição, ampliou o seu currículo para unidades de redes municipais de ensino.

O Presidente do SESI-SP, Paulo Skaf, candidato a Governador do Estado de São Paulo em 2014, apresenta a sua visão sobre educação na apresentação do referencial curricular do SESI-SP:

Educação é um processo permanente de aprendizado, um instrumento que disciplina e municia o cidadão com conhecimentos técnicos para que possa “vencer na vida”. Investir em educação é formar cidadãos bem instruídos e melhor preparados para o futuro; é preparação ampla para a vida.

Não há dúvida que a educação, escolar e cívica, é o grande capital dos povos vencedores.

É o mais relevante legado de professores, pais, parentes, escolas e instituições às novas gerações.

O ensino é a base do desenvolvimento e da justiça! A conquista do conhecimento deve ser objeto permanente na vida de todos.
Baseado neste contexto, desejo que o conhecimento adquirido por você sirva como estímulo para o constante aprendizado e crescimento em cada etapa de sua vida. (PAULO SKAF, PRESIDENTE DO SESI)

As palavras do Presidente do SESI-SP, Paulo Skaf, misturam uma linguagem de gestão empresarial com o discurso educacional. Contudo, isso mostra como o modo de produção neoliberal está atuando sobre as instituições, sobretudo a educação. No pequeno texto, há palavras que marcam claramente o discurso neoliberal do capital humano, como o termo “vencer na vida” e “povos vencedores”. Já havíamos abordado anteriormente, ao relatarmos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, que essas eram justificativas usadas pelos neoliberais para a interferência internacional na educação global.

Até compreendemos o ponto de vista do Paulo Skaf como um gestor empresarial, mas nos preocupamos quando o discurso da empresa contamina outras instituições, como a escola. Ele funciona como um controle sobre o professor, sobretudo, quando o próprio docente embarca nessa lógica. A nossa dúvida é a seguinte: como o educador pode produzir mecanismos de ruptura se o seu corpo já foi tomado pela lógica empresarial?

Abaixo descrevemos a história do SESI-SP na Educação:

Em 1946, o analfabetismo atingia 60% da população brasileira com mais de quinze anos. A escravidão tinha sido abolida havia apenas 42 anos. E todos sabemos que a escravidão significou, além da negação do ser humano, também a negação do acesso ao saber para uma imensa parcela da população brasileira. (REFERÊNCIAS CURRICULARES – SESI, 2003, p. 11)

O discurso acima foi feito por Paulo Renato de Souza, em 14 de novembro de 2000. Paulo Renato de Souza era Secretário de Educação do Estado de São Paulo, quando o currículo único do Programa São Paulo Faz Escola foi implantado no ano de 2008:

A partir da LDB nº 4024/61, a educação foi reconhecida como sendo questão nacional, embora o Estado não garantisse acesso a todos. É nesse momento que o sistema escolar do SESI-SP se fortalece como rede, ampliando sua atuação, oferecendo para o trabalhador, seus dependentes e a população em geral a possibilidade de estudar. De

1.600 crianças atendidas passou-se para aproximadamente 77 mil entre 1959 a 1964. As condições para essa explosão no número de vagas deram-se em virtude do apoio do governo à iniciativa privada, à criação do salário-educação e às instalações de multinacionais, o que impactou diretamente no aumento considerável de vagas no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na contribuição das empresas ao sistema escolar do SESI-SP. (REFERÊNCIAS CURRICULARES – SESI, 2003, p. 12)

A essência do SESI-SP é educar para a demanda do mercado de trabalho, mesmo que, no discurso, haja um lado social envolvido. O surgimento da escola do SESI coincide com o processo de industrialização no Estado de São Paulo. O crescimento industrial no país exigia mão de obra útil para que o sistema industrial pudesse alavancar, sobretudo, nesse Estado. Foucault, em citação no capítulo anterior, descreve esse processo de “empresariamento” como uma tendência mundial, de modo que não se trata de um privilégio apenas de São Paulo. Esse período foi determinante para que o sistema capitalista neoliberal pudesse ultrapassar as fronteiras da Europa e dos Estados Unidos da América, e chegasse à Ásia, África e América.

Os anos 1990 marcam um ponto importantíssimo no “empresariamento” da escola, o qual estamos apontando nessa pesquisa. Podemos dizer que aí se iniciou o processo de globalização da escola:

De 5 a 9 de março de 1990 o Brasil participou da Conferência de Educação Para Todos, em Jomtiem, na Tailândia e desde então, vem cumprindo os compromissos assumidos. Entretanto, dados de 2002 confirmam que ainda há 4% da população em idade de escolarização obrigatória fora da escola, o que equivale a 1 milhão de crianças. (REFERÊNCIAS CURRICULARES – SESI, 2003, p. 13)

Todo o sistema educacional brasileiro faz parte desse movimento mundial de educação para todos da década de 1990. Neste estudo, já dissertamos sobre a Conferência de Jomtiem (1990), e como ela faz parte de um projeto educacional globalizado. Esse projeto é marcado por três pilares: controle do professor; currículo único; e avaliação externa.

Os princípios e objetivos da rede escolar SESI-SP estão em consonância com as diretrizes de ensino vigente no Brasil. Também em consonância com o projeto mundial de educação já citado tantas vezes nessa pesquisa. No entanto, há nele algumas peculiaridades, de acordo com a Gerência de Supervisão de Ensino, da Diretoria da Educação Básica do SESI-SP, quanto aos princípios abaixo, tanto para o Ensino

Fundamental, quanto para a Educação Infantil (REFERÊNCIAS CURRICULARES SESI, 2003, p. 15):

1. *Igualdade de condições no processo e no ponto de chegada*, que deve ser possibilitada pela unidade escolar; partindo do reconhecimento da diversidade dos alunos por meio de uma prática pedagógica que propicie oportunidades para o pleno desenvolvimento de todos os educandos.
2. *Qualidade no processo de ensino e aprendizagem*, na perspectiva de se obter um desempenho satisfatório na construção e reconstrução de saberes e competências, visando a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, proporcionando aos educandos sua inserção no mundo contemporâneo de forma crítica e transformadora.
3. *Autonomia no contexto de gestão participativa* é assumir responsabilidade na construção e reconstrução dos saberes, tendo liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar esses saberes. Pressupõe um esforço de integração da rede escolar SESI-SP em geral e de cada unidade em particular, num propósito educativo comum a partir da identificação das práticas que permeiam a convivência escolar e comunitária, visando enfrentar e superar os desafios do cotidiano de forma refletida, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa, ou seja, uma convivência democrática entendida como aceitação das diferenças.
4. *Formação continuada dos profissionais de educação* parte da compreensão oposta à racionalidade técnica e concentra-se na proposta de Shon: “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. Valorizar-se-á, na formação continuada de educadores: as experiências individuais e coletivas, a reflexão crítica sobre as mesmas, transformando-as em objetos de estudos; o esforço para uma apropriação ativa de conhecimento teórico que subsidie, amplie, articule, traduzindo-se em novas competências para agir no fazer pedagógico.
5. *Multiculturalismo*, que significa reconhecer e valorizar a diversidade cultural como elemento de aprendizagem e crescimento dos profissionais da educação, da comunidade escolar, além de criar condições para o aprendizado dos instrumentos básicos necessários para a convivência em sociedade, como: língua falada e escrita, crenças, hábitos etc., integrando a tecnologia e seus produtos.
6. *Vinculação entre a educação escolar, trabalho, e as práticas sociais*, o que implica a busca de uma reorganização do trabalho pedagógico expressando-se na formação de crianças e adolescentes capazes de adquirir e desenvolver competências em decorrência de novos saberes que se produzem, atendendo ao perfil profissional que se espera neste novo milênio, preparando-os para lidar com recentes tecnólogas e linguagens, capazes de responder a novos ritmos e processos. Neste sentido, as relações do trabalho pedagógico no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, reciprocidade e de participação coletiva.
- 7 *Valorização da experiência extracurricular*, em que a escola deve valorizar as experiências e vivências dos alunos, mobilizar meios para que articulem, reelaborem e ampliem seus conhecimentos.

Com base nesses princípios, a rede escolar SESI-SP tem como objetivos (REFERÊNCIAS CURRICULARES SESI, 2003, p. 15-16):

- 1- Reiterar o vínculo com a família, resgatando valores de confiabilidade, afetividade, respeito, reconhecimento e amor, transformando a escola num espaço não só de aprendizagem, mas de convivência prazerosa e marcante no desenvolvimento do aluno.
- 2- Desenvolver uma educação de qualidade, possibilitando ao aluno sua formação integral como pessoa num processo contínuo em todas as dimensões humanas extrapolando o conhecimento científico e abrangendo também as atitudes, a imaginação, o respeito ao outro, a criatividade, o apreço por si mesmo e pelos demais, e ainda a capacidade para assumir compromissos.
- 3- Propiciar a todos os educandos os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos de qualidade a fim de que se situem no mundo globalizado.
- 4- Proporcionar meios que mobilizem o aprender, o ensinar, o pesquisar e divulgar a arte e o saber, conviver e fazer fruto de um trabalho coletivo construindo a identidade e autonomia da unidade escolar.
- 5- Estimular no educando a capacidade de conviver com os impactos das novas tecnologias, utilizando-as como elemento motivador de inovações, aliando teoria e prática, ressignificando os conhecimentos historicamente acumulados na perspectiva de aprender a aprender.
- 6- Formar o indivíduo para a participação política, o que implica direitos e deveres de cidadania, possibilitando a compreensão do seu papel na sociedade.

Os fundamentos e pressupostos do referencial curricular do SESI-SP têm como objetivo buscar respostas para questões do tipo: 1) O que ensinar e aprender? 2) Como definir um conjunto de aprendizagens básicas que envolvem saberes comuns, competências, habilidades e procedimentos de estudo, ou seja, construir unidades significativas de conteúdos, elementos essenciais para a existência de uma vida com qualidade; práticas adequadas para a inserção no mundo do trabalho, bem como para a convivência com os demais, segundo princípios responsáveis e de colaboração? (REFERÊNCIAS CURRICULARES SESI-SP, 2003, p. 16).

Segundo as **Referências Curriculares do SESI-SP**, uma forma de alterar a organização curricular tradicional seria partir para a elaboração de projetos curriculares integrados (interdisciplinaridade), tendo como foco o projeto pedagógico de cada unidade escolar e levando em conta a continuidade dos saberes, valores e atitudes, projetos esses entendidos como ações reais que concretizem os objetivos dessa

proposta, e, não como “temas geradores” ou “temas de interesses”. Assim, é necessário ter respostas claras para essas quatro questões:

1. O que se pretende que os alunos aprendam nos diferentes campos do conhecimento (que nesta proposta estamos chamando de *expectativas de ensino e aprendizagem*)?
2. Como organizar as aprendizagens dos alunos no Ensino Fundamental (que nesta proposta estão organizadas em ciclos de dois anos de estudos, à semelhança dos Parâmetros Curriculares Nacionais)?
3. Como avaliar o aluno?
4. Como cada disciplina/área de conhecimento contribui para a formação global do aluno, ou seja, para que as expectativas de ensino e aprendizagem sejam atingidas com a realização das diferentes práticas pedagógicas? (REFERÊNCIAS CURRICULARES SESI-SP, 2003, p. 16)

Desde meados da década de 1980 e de forma mais acentuada nos anos de 1990, o poder público vem enfrentando dois problemas: a repetência e a evasão escolar, segundo as Referências Curriculares do SESI-SP. Contudo, nesta pesquisa, nós podemos afirmar que as dificuldades da educação brasileira são sociais e históricas, e as informações sobre os problemas da evasão e repetências ficaram mais evidentes por conta do projeto globalizado de educação, por meio de avaliações e controle fornecido na forma de dados. Mas, obviamente, os problemas na educação brasileira sempre existiram:

A esses dois entraves acrescenta-se um terceiro: como construir uma educação de qualidade para todos? Isso porque a simples permanência do aluno na escola incentivada por alguns projetos em curso em diferentes sistemas de ensino, embora seja um avanço, não garante educação de qualidade para todos, como, aliás, vêm sendo atestado pelas diferentes avaliações externas (Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e ENEM, este um exame nacional para os alunos do Ensino Médio. (REFERÊNCIAS CURRICULARES, SESI-SP, p. 17)

O tema da construção de uma educação de qualidade para todos está vinculado à Conferência Mundial sobre Educação para Todos. No entanto, questionamos qual o projeto educacional globalizado (o neoliberal?) em vigor, mas não o de educar de modo geral. No Brasil, hoje, existe uma crítica empírica sobre o projeto que visa garantir a permanência de crianças de baixa renda na educação básica pública, no qual as famílias, que vivem na linha da pobreza ou em extrema pobreza, recebem auxílio financeiro para

manter os filhos na escola. No Brasil, o programa social mais impactante é o Bolsa Família³¹. Esse programa do Governo Federal é muito criticado pela sociedade brasileira, que representa o pensamento elitizado do mercado capitalista neoliberal. Contudo, não é necessário ser da elite para “vestir-se” com o pensamento da elite, o desenvolvimento do neoliberalismo, com as políticas de subjetivação que investem no capital humano, ao se juntar com o desconhecimento da população em relação ao funcionamento do grande capital econômico das corporações no exterior, faz com que os sujeitos se identifiquem com o pensamento da elite, mesmo estando mais próximas economicamente daqueles que estão na linha da pobreza do que daqueles grupos do alto escalão econômico.

O Bolsa Família ajuda um número considerável de famílias a manterem seus filhos na escola. Entretanto, como já foi citado por Paulo Renato de Souza: “Em 1946, o analfabetismo atingia 60% da população brasileira com mais de quinze anos. A escravidão tinha sido abolida havia apenas 42 anos”. Hoje, em 2016³², quase 95% das crianças em idade escolar frequentam a escola. Existiram perspectivas expressivas para a melhoria na educação nos últimos doze anos, mas, com a instabilidade política atual, o caminho parece apontar para o retrocesso ou estagnação. Contudo, o que questionamos neste estudo, e não podemos ser inocentes, é o neoliberalismo atuando na produção dos sujeitos, e, parte disso, via escola.

Em síntese, o desempenho do sistema educacional brasileiro está melhorando, mas ainda estamos muito distantes dos indicadores exibidos pelos países mais desenvolvidos e mesmo em relação a alguns

³¹ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família. Esse programa foi o símbolo do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

³² Em 2016, o Brasil passa por um momento de instabilidade política muito grande, o qual levou a Presidente da República, Dilma Vana Rousseff, a ser afastada do cargo. O processo foi conduzido a partir da traição dos partidos aliados, os quais se juntaram à oposição, numa tentativa de mascarar o envolvimento com vários escândalos políticos. A política nacional atual é marcada por um momento no qual tanto a situação como a oposição estão sendo acusadas por graves escândalos de corrupção. Mas, também, havia uma grande pressão contra as políticas populares do Partido dos Trabalhadores, as quais, nos últimos doze anos, vinham reparando um pouco da extrema desigualdade social brasileira.

de nossos vizinhos, como Argentina, Uruguai, Chile etc. (REFERÊNCIAS CURRICULARES SESI-SP, 2003, p.18)

Na citação acima, encontrada nas **Referências Curriculares do SESI-SP**, podemos destacar dois pontos: as avaliações externas, como meio de comparação entre os países. Segundo, a escola sendo usada como sinônimo do sucesso econômico. Como já havíamos citado anteriormente, para os neoliberais, “só haverá desenvolvimento nos países que obedecerem as regras educacionais ditas pelos países desenvolvidos”. Um exemplo claro do “biopoder” e da “biopolítica” atuando sobre a vida dos sujeitos.

Por fim, podemos apontar que as **Referências Curriculares do SESI-SP**, para o ensino fundamental, estabelecem o padrão de competências e aprendizagens e seguem o modelo global de educação o qual já apontamos neste estudo:

Competências. Trata-se de um conceito chave nas diretrizes para a educação contemporânea no Brasil e no mundo. Com o advento da sociedade da informação e as novas formas de produção e distribuição do conhecimento, fica claro que o importante não é a qualidade de conceitos e fórmulas que um aluno aprende, mas sua capacidade de usar esse conhecimento e, principalmente, de continuar aprendendo. As competências que a escola deve desenvolver ao ensinar os conteúdos curriculares passam a ser cada vez mais importante do que os conteúdos em si mesmo. (REFERÊNCIAS CURRICULARES SESI-SP, 2003, p. 70)

Segundo as **Referências Curriculares SESI-SP** (2003), o referencial curricular da instituição está de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e agrupa as competências pelas três grandes áreas do conhecimento: Área de linguagens, códigos e suas tecnologias; Área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Área de ciências humanas e sociais e suas tecnologias. Algo muito próximo da divisão do **Currículo do Programa São Paulo Faz Escola**, que se organizou dividindo-se em quatro grandes áreas: Ciências Naturais e suas tecnologias; Matemática e as áreas do conhecimento; Ciências humanas e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias.

No ano de 2016, quando o SESI apresentou as novas Referências Curriculares, separou-se a área de Ciências da Natureza e de Matemática, tornando-as quatro grandes áreas, identicamente ao apresentado pelo Currículo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Enfim, mostramos, no segundo capítulo deste estudo, a concepção neoliberal de educação (global): o sistema econômico cobra a escola por demandas impossíveis, pois, se o “fracasso” da aprendizagem ocorre (e o senso comum faz questão de cobrar, ou criticando a inclusão dos desprivilegiados economicamente, ou alegando prejuízo no ensino), é pela falta de compreensão ou pela “vista grossa” à crise estrutural do próprio sistema econômico, que se organizou para suprir as necessidades econômicas dos países do hemisfério norte e usufruir dos recursos naturais e da mão de obra dos países do sul. A partir dos documentos educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal, apresentamos a organização política educacional em vigor. Ela não ocorre apenas em setores específicos, ou de tendências políticas distintas, ela é global. Porém, a escola como tempo livre é algo que vai ao encontro do nosso paradigma estético do “cuidado de si”. O tempo livre, propiciado por outra forma organizacional de escola, abriria novas possibilidades para o corpo, sobretudo, com o fortalecimento das humanidades, do espírito, das artes, pois estes são capazes de reinventar a cultura e o corpo, fato que descreveremos no próximo capítulo.

3. DE CORPO IMPLICADO: LINHAS DE FUGA

É decisivo, para a sina de um povo e da humanidade, que se comece a cultura no lugar certo – não na “alma” (como pensava a funesta superstição dos sacerdotes e semi-sacerdotes): o lugar certo é o corpo, os gestos, a dieta, a fisiologia, o resto é consequência disso... (NIETZSCHE, 2006, p. 97).

No primeiro capítulo, entendemos como o corpo e a vida passam a fazer parte de toda uma construção neoliberal. A partir das análises de Foucault (2008) sobre a passagem do liberalismo clássico para o neoliberalismo (sobretudo, o americano), foi possível verificar como os neoliberais acrescentaram um novo sentido para as análises econômicas: o sujeito passa a funcionar como uma empresa, agora ele é empresário de si mesmo. E qual tipo de investimento fazer nessa empresa humana? Evidentemente, serão necessários investimentos em capital humano.

A partir desse momento, os neoliberais começam a interferir em setores distintos da economia como a saúde e a educação. Isso é feito para que a engrenagem do sistema capitalista neoliberal funcione adequadamente. A educação, nosso foco de análise, entra nessa estratégia, tanto para a construção de um capital humano adquirido via capital cultural, ou via herança familiar, quanto pela escola.

Foucault alertou, no final da década de 70, que a lógica neoliberal se encontrava em expansão, ou seja, os neoliberais pensavam na ampliação do modelo de produção de sujeito em todas as regiões do planeta. A argumentação dos neoliberais era que os países que alcançaram o “sucesso”, crescimento econômico, social e tecnológico, apenas obtiveram êxito por conta de altos investimentos em capital humano.

No capítulo dois, mostramos alguns programas educacionais vinculados aos programas mundiais de escolarização, sobretudo, com influência das nações onde há alto índice de investimento em capital humano. Tanto por pressões políticas externas, como internas (crescimento e investimento econômico), os países da América (México, central e sul), Ásia e África passaram a adotar uma política educacional que segue as diretrizes mundiais, pois buscam, com isso, alcançar o mesmo “sucesso” dos países do norte.

Os professores exercem um ofício que perdeu boa parte de seus benefícios simbólicos e de suas vantagens materiais relativas. A massificação escolar não desembocou na grande mestiçagem social, no reino da meritocracia harmoniosa. As dificuldades de muitos estabelecimentos com forte recrutamento popular foram agravadas por políticas liberais, que aumentaram a marginalização de frações importantes da população e o crescimento das desigualdades que, por sua vez, afeta de muitas formas o funcionamento da escola. Uma das principais transformações que afetou o campo educativo, nesses últimos anos, foi a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal (LAVAL, 2003).

A escola neoliberal cria certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado. O valor é econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados, cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (lógica neoliberal). A privatização neoliberal é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos, quanto as próprias relações sociais (LAVAL, 2003).

As reformas liberais da educação são guiadas: primeiro, pelo papel crescente do saber na atividade econômica e, segundo, pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. As reformas em escala mundial pressionam o sistema de ensino para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas e para a “profissionalização” dos professores. A escola que, antigamente, encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado de maneira muito diferente, segundo as correntes políticas e ideológicas, agora, está orientada pelas reformas em curso e pelos objetivos de competitividade, que prevalecem na economia globalizada. (LAVAL, 2003).

As organizações internacionais (OMEC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa constrição transformando as “constatações”, as “avaliações”, as “comparações”, em um discurso global. As organizações internacionais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável. Se as trocas entre sistemas escolares não são novas, nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo

poderia se tornar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria, justamente, de seu caráter mundializado (LAVAL, 2003).

Em defesa do sujeito e do corpo, apostamos no “cuidado de si” (ético) como forma de ruptura. Por essas práticas de cuidado consigo mesmo, entendemos que a escola pode ser capaz de romper com a lógica neoliberal e se organizar a partir do ensino. No entanto, isso só será possível se o corpo estiver implicado.

3.1 Educação...

A definição de um único modelo de educação, organizada por uma política de produção de sujeitos de acordo com a lógica neoliberal, diminui as possibilidades de ruptura com o modo de vida capitalista. Esse sistema se encontra em constantes crises e, cada vez mais, parece ser insustentável. Idealizar apenas um modo de vida como único correto é preocupante, pois, acaba eliminando todas as outras possibilidades de vida. Além do mais, produz um sentimento “nazista” contra aqueles que procuram por outra opção.

Para Biesta (2013), nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós. A discussão sobre o modo de nos tornarmos sujeitos é sempre com os outros e nos leva a discutir as dimensões éticas estabelecidas nessa relação. Isso permite sabermos o quanto nos permitimos ser singulares, ser diferentes.

Argumento que nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós. Afirmo também que o que nos torna únicos nessas relações, o que nos constitui como seres singulares e únicos, deve ser encontrado na dimensão ética dessas relações. (BIESTA, 2013, p. 56)

Sabemos que ética tem relação direta com a produção de sujeitos, pois é uma construção humana, que pode ter mais valor e sentido em determinada cultura, sociedade e tempo. Temos, como exemplo clássico, o “cuidado de si” e o “cuidado com os outros” como uma questão ética e política na Grécia antiga. Sabemos, também, que os processos de subjetivação, inclusive, com forte influência da educação escolar, podem definir as possibilidades de produção de sujeitos éticos ou não.

A discussão sobre o sujeito da educação está marcada pela modernidade, pois não podemos desconsiderar os processos de produção de sujeitos. Biesta (2013) marca essas passagens, mas Foucault nos cursos **Segurança, território e população e Nascimento da Biopolítica** descreve parte desse processo com mais densidade teórica, como fizemos no capítulo I.

Primeiramente, na política aparece o problema da mudança de uma heteronomia, isto é, de um sujeito submetido a Deus, a Igreja ou ao Rei, para um sujeito autônomo, com capacidade de autogoverno. Podemos considerar, também, a passagem de um modelo de sociedade controlado pelo rei, soberano, “mandado por Deus na terra” para uma sociedade marcada pelo surgimento do Estado moderno e de uma constituição como regras de Estado:

Politicamente, o surgimento do projeto educacional moderno coincidiu com o nascimento da sociedade civil. A educação desempenhou um papel histórico na mudança da determinação heterônoma por Deus, Igreja, e Rei para a autonomia e o autogoverno, não só em razão da sugestão de que “o Esclarecimento pela educação” era possível, mas ainda mais em razão da afirmação de que, para alcançar o estado de autonomia e autogoverno, a educação era necessária. (BIESTA, 2013, p. 58)

Com as mudanças da modernidade, não só na educação, como em outras instituições, o sujeito deveria ter autonomia, pois o lema da modernidade era o fim das tutelas. Pois, para Biesta, na modernidade, a própria lógica do processo educacional “está fundamentada na ideia humanista de certo tipo de sujeito que tem o potencial inerente de tornar-se autotutivo e autodirigido, um sujeito racional capaz de exercer ação individual” (BIESTA, 2013, p. 57). Segundo ele, é exatamente o que Kant tinha em mente quando definiu o Iluminismo como a liberação do homem do estado de menoridade, ou saída das diversas formas de tutela, por meio do exercício de seu próprio entendimento, ou “esclarecimento”. Porém, no artigo “*O que são as luzes?*” Michel Foucault interpreta a questão do “esclarecimento” como uma atitude, na qual o homem pode se movimentar com certa estética da existência. Pode ser conflituoso pensarmos a modernidade apenas como um período no calendário, que propiciou uma padronização do homem; mais sensato seria entender a modernidade como um processo e encará-la como uma atitude.

Para Biesta (2013), na filosofia surge outro problema, a “filosofia da consciência”, em que a consciência ganha tanta ênfase que acreditamos mesmo que ela nos dá uma total capacidade de dominar e conhecer o campo em que o sujeito aparece. *Filosoficamente*, o cruzar do “limiar de nossa modernidade” foi sustentado por uma tradição que tomou o sujeito ciente – o *ego cogito*, a consciência ciente – como seu ponto de partida e seu fundamento. A tradição da “filosofia da consciência” atingiu seu apogeu na filosofia transcendental de Kant, na qual a consciência ciente – o “eu penso” ou “*ich denke*” – era visto como o “ponto mais elevado a que devemos destinar todo o emprego da compreensão, até mesmo toda a lógica, e, de acordo com isso, a filosofia transcendental” (BIESTA, 2013, p. 58).

O autor entende que, para abordar o sujeito na educação, não devemos procurar pela essência do ser humano, e, sim, devemos perguntar onde o ser humano como indivíduo único se torna presença. Tornar-se presença não é ser afixado em um ponto do mapa, mas é interromper algo que foi programado. O tornar-se presença não é algo que se pode fazer sozinho. O que nos torna únicos, o que nos singulariza, nos “torna” um ser singular, não é nossa identidade, ou um conjunto de atributos que só pertencem a mim, mas é o fato de que eu sou responsável e que eu não posso fugir dessa responsabilidade. No espaço ético, a questão principal não é “onde estou”, mas, sim, “onde está você?”.

A pergunta “onde está você?” é que nos singulariza e ela faz parte da questão educacional porque nos chama para ser presença. A educação está relacionada a essa condição de possibilitar a oportunidade dos seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos e singulares. A responsabilidade não diz respeito ao que já conhecemos. A responsabilidade exclui o cálculo; é, por esta razão, que está relacionada com a comunidade daqueles que não têm nada em comum. Essa comunidade torna possível o nosso segundo nascimento, a nossa vinda ao mundo como seres únicos, o que não é uma experiência agradável. Pode ser difícil e doloroso vir ao mundo, assumir a responsabilidade que nos aguarda, expor-nos ao que é outro e diferente, entretanto, é isso que nos torna únicos e, em certo sentido, humanos.

3.2 Os desdobramentos de uma ilusão na cultura

No livro **O futuro de uma ilusão**, publicado em 1927, Freud analisa a necessidade do ser humano de ter uma crença religiosa na sua vida. Nas **Novas Conferências introdutórias à psicanálise** (1933), no texto “Acerca de uma visão de mundo”, ele discute o fenômeno religioso, a arte e a ciência, mostrando que a religião leva vantagem sobre a ciência e a arte, no sentido de que ambas podem satisfazer o saber sobre as coisas do mundo, mas só a religião pode consolar as pessoas nos momentos dolorosos da vida.

Freud (2010) parecia apontar a ciência como uma potencial substituta da religião em **O futuro de uma ilusão**, porém, a ciência foi capaz de suprir os sentidos da religião em partes e os sentidos da vida se desdobraram para outro caminho, fato que podemos observar nas entrelinhas da leitura de Freud, mas que também aparece de forma mais clara no Prefácio de **O futuro de uma ilusão** de Renata Udler Cromberg:

Que a leitura deste livro sirva de inspiração neste mundo onde os extremismos religiosos e o Deus Dinheiro ameaçam perigosamente a lucidez amorosa necessária à reinvenção de uma concepção de cultura que não contrarie as forças da Natureza, mas que seja a favor da potência de vida desta. Não há futuro sem ilusão, sendo “ilusão” entendida como zona de constante abertura psíquica para a recriação do mundo por meio do sonho, da arte e da espiritualidade, e para a invenção permanente de si. Que o homem, ao assumir sua destrutividade, possa reinventar novas formas de amor que a contenham, Mas, como disse Freud, quem pode presumir o sucesso e o desfecho dessa luta imortal? (FREUD, 2010, p. 32)

Freud (2010) entendeu que os dogmas religiosos buscam impor um modelo de felicidade uniforme, único e restritivo, de adaptação à realidade. Ela tem como característica a desvalorização da vida terrena, a substituição do mundo real por um mundo delirante e a inibição intelectual, sem atender, portanto, à infinita variedade das condições psíquicas. Nós, na figura de autores, entendemos que isso não é diferente de uma produção de sentidos universal controlada por uma avaliação externa, via educação, que visa ter como princípio um currículo único e o controle do professor.

Dissertando de forma mais livre, podemos fazer uma analogia interessante sobre as ilusões religiosas com o mercado capitalista neoliberal. A figura protetora paterna infantil (origem da dependência religiosa adulta para Freud) pode ser substituída pelo

“acolhimento” do mercado capitalista neoliberal, pois “a raiz da ilusão religiosa é a nostalgia do pai, que retorna sob a figura do pai morto, inicialmente como totem, depois como os deuses e finalmente na figura abstrata de Deus” (FREUD, 2010, p. 29).

Se na discussão sobre a religião e a ciência ambas podem dar explicações sobre os saberes do mundo, mas só a religião poderia confortar as angústias humanas mais dolorosas prometendo uma vida futura, o mercado capitalista neoliberal foi capaz de propiciar uma “passagem” pela vida (presente) com significado para aqueles que focalizaram o sentido da vida no capital.

O mercado produz um mecanismo ilusório que aparenta incorporar todas as camadas da população, dando a elas a esperança de conforto, porém iludindo-as quando mostra que se pode alcançar o novo paraíso pelo sucesso econômico. Não é absurdo, aliás, é concreto dizermos que o conforto e a segurança contemporânea são reflexos do capital econômico acumulado pelo sujeito:

A religião teve a sua origem com a construção de uma proteção contra o desamparo humano, diante de situações que o homem não controla, como: a finitude, a fragilidade do corpo e a agressividade na relação com seu semelhante. A principal crítica de Freud à religião é a de ter falhado em conciliar o homem com as renúncias pulsionais impostas pela civilização. (FREUD, 2010, p. 31)

Enquanto a religião se incumbiu de tentar produzir sujeitos para reprimir suas pulsões (os seus desejos) pela moral, o mercado capitalista neoliberal diz o contrário: diz que, mesmo no discurso moral (repressor dos desejos), com certa disciplina, o sujeito pode obter sucesso e usufruir muitas daquelas “necessidades” criadas pelo próprio mercado. Assim, o mercado movimenta as engrenagens de seus mecanismos. Um exemplo clássico, que agrega a pulsão sexual e a lógica neoliberal, é o mercado do sexo, da pornografia e da prostituição.

Freud é pessimista sobre o rumo da civilização, pois, para ele, a religião é a base da nossa cultura. Ele não via a ciência como uma substituta à altura da religião e não poderia prever os desdobramentos relacionados ao mercado capitalista neoliberal. Segundo ele, as doutrinas religiosas não são um assunto sobre o qual se possa utilizar como qualquer outro, já que nossa cultura está construída sobre elas: a conservação da sociedade humana tem como pressuposto que a maioria dos homens acredite na verdade dessas doutrinas.

Se lhes for ensinado que não existe um Deus onipotente e absolutamente justo, nenhuma vida futura, eles se sentirão livres de toda a obrigação de obedecer aos preceitos culturais. Todos obedecerão sem peias e sem medos a seus impulsos associativos e egoístas, procurarão exercer seu poder, recomeçará o caos que banimos através de um trabalho cultural milenar. (FREUD, 2010, p. 95)

Portanto, a eliminação da religião da nossa cultura europeia (ocidental) só poderia acontecer mediante outro sistema de doutrinas. O novo sistema assumiria, desde o início, todas as características psicológicas da religião: a mesma santidade, rigidez e intolerância, e, para a sua defesa, a mesma proibição de pensar (FREUD, 2010). O sistema capitalista neoliberal, no nosso ponto de vista, assume o papel da religião na cultura ocidental. A educação, nos moldes como é dada, nos exemplos do capítulo II desta pesquisa, apresenta certa rigidez nos sistemas de avaliação externos, intolerância sobre a possibilidade da pluralidade do educador e a proibição do pensar ao utilizar-se de um modelo de currículo único globalizado.

Podemos considerar que, com a “morte de Deus”, o mercado capitalista neoliberal assume essa função paterna da doutrinação. O sujeito dominado pela religião não conseguia romper com a insegurança paterna da infância, via religião, e, agora, não consegue romper as amarras via mercado. No passado, os deuses conservavam uma tripla tarefa: afastar os pavores da natureza; reconciliar os homens com a crueldade do destino (como ele se mostra na morte); e recompensá-los pelos sofrimentos e privações que a convivência na cultura lhes impõe. No presente, o mercado capitalista neoliberal foca na tarefa de recompensá-los pelos sofrimentos e privações que a convivência na cultura lhes impõe. O homem do futuro tem consciência de que o destino é cruel (a morte é certa) e a natureza é incontrolável. Por isso, a lógica do mercado ilude-os com o discurso do “sucesso”, mas não explicita que isso só é para os sujeitos privilegiados (por herança familiar), ou para aqueles que “venderem” seu corpo para essa lógica.

3.3 O mal-estar da cultura...

Em 1927, período que coincide com a obra **O futuro de uma ilusão**, Freud ainda apresentava certo entusiasmo com relação à ciência e sua capacidade superior à religião de descrever a realidade e de oferecer uma técnica de vida mais saudável. Mas, três anos mais tarde, após ficar doente e em meio ao fortalecimento do nacionalismo nazista, Freud, escreve **O mal-estar na cultura**, demonstrando que a ciência é tão ilusória como a religião. No livro de 1930, ele expõe a sua erudição literária e suas leituras de antropologia e, sem citá-los diretamente, apresenta empatia com Kant e Nietzsche: Kant por conta de sua ideia de ética, e Nietzsche como sendo o grande teórico da violência, da culpa e da força dionisíaca (FREUD, 2010b). Ele volta a citar a religião como desamparo infantil e anseio da presença paterna, enfatizando: “Eu não saberia indicar uma necessidade infantil que tivesse força semelhante à necessidade de proteção paterna” (FREUD, 2010b, p. 56).

Ao retornar ao tema do homem e a sua religião, a única que deveria levar esse nome, Freud (2010b, p. 59) cita Goethe, na conhecida declaração que trata da relação da religião com a arte e a ciência: “Quem tem arte e ciência tem também religião; Quem não tem nenhuma das duas, que tenha religião (Goethe, Xênias mansas IX (poema do espólio). Goethe opõe a religião às duas realizações supremas do homem, mas, também, diz que, em seu valor vital, elas podem ser substituídas ou permutadas entre si. Se, também, quisermos negar a religião ao homem comum, evidentemente não teremos a autoridade do poeta ao nosso lado (FREUD, 2010b):

A vida, tal como nos é imposta, é muito árdua para nós, nos traz muitas dores, desilusões e tarefas insolúveis. Para suportá-la, não podemos prescindir de lenitivos [...]. Esses expedientes talvez sejam de três tipos: distrações poderosas que nos façam desdenhar nossa miséria, satisfações substitutivas que a amenizem e entorpecentes que nos tornem insensíveis a ela. (FREUD, 2010b, p. 60-61)

A atividade científica é uma distração desse tipo. Satisfações substitutivas, tais como oferecidas pela arte, são ilusões se comparadas com a realidade, mas, mesmo assim, não são menos eficazes psiquicamente, graças ao papel que a fantasia conquistou na vida psíquica. Os entorpecentes influenciam o nosso corpo, alteram o seu quimismo, diminuem a sensibilidade em relação ao sofrimento (FREUD, 2010b). Mas, na

contemporaneidade, o mercado capitalista neoliberal parece ter assumido o papel da religião na diminuição do sofrimento humano. Ele “consegue” propiciar distrações poderosas que nos fazem desdenhar sobre a miséria humana com entretenimento suficiente, sobretudo, para quem dispõe de recursos financeiros. O consumo produz um tipo de satisfação capaz de amenizar as angústias, a dor e satisfazer as “necessidades”, funcionando como um ciclo inacabado, idêntico ao da produção e inovação do mercado: compro e diminuo a minha ansiedade. Posteriormente, o mercado lançará um produto novo, que gerará desejo por ser mais atualizado, e o consumo ocorre novamente. Isso é um ciclo vicioso e interminável. Sendo assim, talvez, o último recurso para diminuir o sofrimento sejam os entorpecentes, mas, de grosso modo, também há um mercado variado de drogas ilegais e legais. Ambos fazem tanto sucesso por conta do seu poder anestésico em relação ao sofrimento e, também, pelo modo de vida vendido por propagandas poderosas.

Freud (2010b) entende que a finalidade da vida humana jamais obteve uma resposta satisfatória e, talvez, nem sequer possa se admitir algo de concreto sobre isso. Existiu a desconfiança sobre o destino da humanidade caso os sujeitos descobrissem que a vida humana talvez não possuía uma finalidade. Talvez, ela pudesse perder todo o seu valor. Dessa forma, quem sempre acabou respondendo sobre a finalidade da vida humana foi a religião e, dificilmente, o discurso pode ser contestado. Mas Freud (2010b) insiste sobre a questão: o que os seres humanos revelam ser a finalidade da vida? Eles aspiram à felicidade, querem se tornar felizes e permanecer assim. No entanto, essa aspiração para a felicidade tem uma meta positiva e outra negativa: por um lado, a ausência de dor e desprazer; por outro, a vivência de sensações intensas de prazer. Contudo, em um sentido mais literal, a “felicidade” refere-se apenas à segunda.

O princípio do prazer estabelece a finalidade da vida. Esse princípio comanda o funcionamento do aparelho psíquico desde o início, no entanto, seu programa está em conflito com o mundo inteiro. Ele é absolutamente irrealizável. Aquilo que em seu sentido mais estrito é chamado de felicidade surge antes da súbita satisfação de necessidades representadas em alto grau e, segundo sua natureza, é possível apenas como fenômeno episódico. Toda permanência de uma situação anelada pelo princípio do prazer fornece apenas uma sensação tépida de bem-estar. Nós somos feitos de tal modo que apenas podemos gozar intensamente o contraste e somente muito pouco o estado. Dessa forma, nossas possibilidades de felicidade já são limitadas pela nossa

constituição e muito menores são os obstáculos para experimentar a infelicidade (FREUD, 2010b).

Freud (2010b) entende que o sofrimento ameaça o sujeito a partir de três pontos. Primeiro, do próprio corpo que, destinado à ruína é à dissolução, também não pode prescindir da dor e do medo como sinais de alarme. Depois, a partir do mundo externo com suas forças superiores, implacáveis e destrutivas atuando sobre o corpo. Contra o mundo externo, sobretudo a natureza, pouco podemos fazer, exceto em alguns casos, nos quais a ciência é capaz de prevenir fenômenos catastróficos, curar doenças, ou informar sobre cuidados preventivos. Em terceiro lugar, a ameaça vem das relações com os outros seres humanos: o sofrimento que provém desta última fonte é sentido de modo mais doloroso que qualquer outro, pois provocam os sofrimentos mais intensos, até porque eles são causados por corpos semelhantes.

O corpo padece perante essas três formas de sofrimento: o próprio corpo aflige os sujeitos por conta da sua finitude (isso é uma certeza irrevogável), diante de restrições morais intensas, que nos tiram a liberdade, e de maus cuidados (decorrentes de depressão profunda ou miséria etc). Partindo dessa colocação de Freud, pode-se entender o motivo pelo qual damos tanta importância para o “cuidado de si”, na relação consigo mesmo e com o outro. O “cuidado de si” possibilita que o sujeito tenha uma relação mais saudável com o próprio corpo, e cuidado com outros corpos (como sujeitos e mundo).

O mercado capitalista neoliberal passou a direcionar a vida, introduzindo no si (ético) a sua lógica individualista com o fortalecimento do eu (moral), que é egocêntrico. Também, transformou a relação com o outro em uma disputa, fazendo com que os sujeitos usufríssem da natureza de forma ilimitada, transformando, por fim, as possibilidades do si em um arranjo moral de deveres. O mercado capitalista neoliberal aponta que a única forma de obter felicidade (mesmo momentânea), ou garantir que os sujeitos não ultrapassem o limiar entre a calma e o sofrimento, é seguindo a sua lógica, o modo de vida imposto por ele. Assim, o sujeito interiorizou o “sucesso” econômico como o limiar da calma, de modo que existe uma linha que funciona em dois sentidos: primeiro, os sujeitos não têm muita possibilidade de sair da “bolha” imposta pelo mercado; e, segundo, existe certo conforto para quem tem “sucesso” nela. Podemos observar que os momentos de crise econômica são os mais obscuros dos últimos séculos, despertando sentimentos que aproximam o ser humano da barbárie.

3.4 A crise: na educação e no corpo do educador

Para Nussbaum (2015), nos encontramos em uma crise de enormes proporções e de grave significado global. Não, não nos referimos à crise econômica global que começou em 2008. Mas, pelo menos naquela época, todos sabiam que estavam diante de uma crise e muitos líderes mundiais agiram, de forma rápida e desesperada, para encontrar soluções. Aqui, ela está preocupada com aquela que, em longo prazo, provavelmente, será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial da educação. Isso porque estão ocorrendo mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam a seus jovens, e essas mudanças não têm sido bem pensadas. Os países estão obcecados pelo Produto Nacional Bruto e seus sistemas de educação estão descartando, de forma imprudente, parte da formação indispensável para manter viva a democracia (NUSSBAUM, 2015):

Que mudanças radicais são essas? Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos. (NUSSBAUM, 2015, p. 04)

O que Nussbaum (2015) chama de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas, relacionados com a criatividade, também está perdendo terreno. Os países preferem correr atrás de lucro. Especialmente nesse momento de crise, eles buscam avidamente o crescimento econômico e levantam uma quantidade muito pequena de questões sobre os rumos da educação e das sociedades democráticas. Com a corrida pela lucratividade, nos arriscamos a perder valores preciosos para o futuro da democracia, especialmente numa era de inquietação religiosa e econômica:

De acordo com esse modelo de desenvolvimento, o objetivo da nação deve ser o crescimento econômico. Esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico. (NUSSBAUM, 2015, p. 14)

Trazemos para este estudo alguns aforismos de Nietzsche e sua compreensão sobre a Alemanha em 1888. Encontramos essa observação na obra **Crepúsculo dos**

ídolos, que nos ajuda a pensar sobre o empobrecimento da formação em filosofia, artes e espírito humano, o que interfere na produção dos sujeitos, no saber e no corpo. Nietzsche (2006) diz que, por conhecer bem os alemães, pode dizer verdades sobre eles. Portanto, a Alemanha da época (nova Alemanha, em 1888) tinha muitas capacidades herdadas e adquiridas das gerações passadas e, por algum tempo, ela poderia gastar prodigamente o tesouro acumulado de energias. No entanto, ele não fala de uma cultura elevada que ganhou ascendência, menos ainda de um gosto delicado (refinado), uma nobre “beleza” dos instintos, mas virtudes mais viris (de influências militares) do que as que qualquer outro país da Europa poderia apresentar na época: muito ânimo e respeito de si próprio, muita segurança no trato, na reciprocidade dos deveres, muita laboriosidade e muita perseverança (NIETZSCHE, 2006).

Nietzsche (2006) relata que os alemães já foram chamados de povo de pensadores, mas, no fim do século XIX, eles se entediavam com o espírito e desconfiavam do espírito. A política estava devorando toda seriedade perante coisas realmente espirituais. Para ele, nessa Alemanha, não existia mais filosofia:

Existem filósofos alemães? Existem poetas alemães? Existem *bons* livros alemães?, perguntaram-me na Europa. Eu enrubesço, mas, com a valentia que me é própria mesmo em casos desesperados, respondo: “Sim, *Bismark!*. – Deveria eu também confessar que livros são lidos atualmente?... Maldito instinto de mediocridade! (NIETZSCHE, 2006, p. 56)

Bismark (1815-1898) foi primeiro ministro da Prússia a partir de 1862 (Nova Alemanha). Foi considerado o pai da unificação alemã em 1871, e primeiro chanceler do *Reich*. Nietzsche se manifestava contra as ideias dele, o estadista alemão mais poderoso de seu tempo. Bismark tinha ideias de acordo com as doutrinas militares e seu histórico influenciou os movimentos como o nazismo no século XX. A história pode ser contada a partir dos modos como os corpos são produzidos pelos mecanismos de subjetivação. Nietzsche (2006) faz críticas duras aos alemães do fim do século XIX, dizendo que eles já se imbecilizam voluntariamente há quase mil anos, pois o povo alemão abusava viciosamente dos dois grandes narcóticos europeus: o álcool e o cristianismo. Ele, também, analisa a música da época de modo mais sutil. Contudo, o mais assustador era outro assunto: a seriedade alemã, a profundidade alemã, e a paixão alemã pelas coisas do espírito, que regrediu com muita intensidade no fim do século

XIX. O empobrecimento da espiritualidade era nítido na organização das universidades e na produção das ciências da Alemanha na época.

Em 1888, Nietzsche (2006), compreendia o declínio da cultura alemã e apresentou o seguinte exemplo: se a pessoa se dedica ao poder, à grande política, à economia, ao comércio mundial, ao parlamentarismo, aos interesses militares, faltará o outro lado: a cultura. Para ele, a cultura e os interesses de Estado são antagonistas. Por isso, ao mesmo tempo em que a Alemanha se tornava uma grande potência econômica e militar, declinava como cultura filosófica e artística, e como consequência havia um empobrecimento do espírito. A França, em contrapartida, adquiria importância como potência cultural. As questões psicológicas e artísticas estavam sendo examinadas de modo incomparavelmente mais intenso, sutil e pleno em Paris do que na Alemanha.

Nietzsche (2006) descreve que a ascensão do *Reich* no século XIX, significou a mudança no centro de gravidade em relação à cultura alemã. Neste período houve o declínio da filosofia, da arte e do espírito na Alemanha:

O inteiro sistema de educação superior da Alemanha perdeu o mais importante: o *fim*, assim como os *meios* para o fim. Esqueceu-se que educação, *formação* é o fim – não “o *Reich*” -, que para esse fim é necessário o *educador* – e não professores de ginásio e eruditos universitários... Precisa-se de educadores que sejam *eles próprios educados*, espíritos superior, nobre, provados a cada momento, provados pela palavra e pelo silêncio de culturas maduras, tornadas *doces* – não os doutos grosseirões que ginásio e universidade hoje oferecem aos jovens como “amas-de-leite superiores”. Faltam os educadores, fora as mais raras exceções, a *primeira* condição para a educação: *daí* declínio da cultura alemã. (NIETZSCHE, 2006, p. 59)

As escolas superiores de 1888 estavam produzindo um tipo de educação mais parecida com um adestramento, nas palavras de Nietzsche (2006), do que algum tipo de educação propriamente dita. Com isso, objetivavam a menor perda de tempo possível para tornar úteis os sujeitos para o Estado. Algo parecido com o que ocorre hoje, entretanto, quem dita as regras do “jogo” contemporâneo é o mercado. Podemos dar um exemplo bem interessante: o filme indiano: **Os três idiotas**. A peça cinematográfica estreou nos cinemas em 2009, com a direção de Rajkumar Hirani, e narra a vida de três amigos que se conheceram ao ingressar na Faculdade de Engenharia no Colégio Imperial, em um renomado curso superior na Índia. O filme foca com ênfase a disputa frenética entre os sujeitos que desejam o “sucesso”, algo contemporâneo, produzido

pelo mercado capitalista neoliberal. Para que o sujeito possa se destacar na Índia (não só lá, mas no mundo todo) é necessário o ingresso em uma Faculdade de Engenharia de renome, e que seja Bacharel em Tecnologia, principalmente, no Colégio Imperial de Engenheiros. Algo que podemos dizer ser semelhante à admissão em cursos de Medicina nas Universidades Públicas Brasileiras. O ingresso nessas instituições depende de um bom investimento em capital humano, como citamos na primeira parte deste estudo.

A partir das lembranças de Farhan Qureshi (personagem do filme) passamos a conhecer a história de amizade dos três amigos, firmada há mais de dez anos, pois o filme retrata lembranças do passado, especificamente, o momento no qual foram admitidos na Faculdade de Engenharia. Já no presente, os amigos querem reencontrar um deles que não deu mais notícias após despedir-se na formatura. O primeiro encontro entre os três amigos acontece na chegada dos jovens na Faculdade de Engenharia, no primeiro dia de aula, e, justamente, no ritual de iniciação aplicado pelos “veteranos” em calouros do curso. Isso no Brasil chama-se “trote” e foi proibido nas Universidades pelo modo violento como era aplicado. No ritual, aparecem em cena um dos amigos, Farhan Qureshi, que sonhava em ser fotógrafo, além de Raju Rastogi, que tinha como sonho ser engenheiro/bacharel em tecnologia. Como os dois citados, outros calouros também são humilhados pelos estudantes dos últimos anos da Faculdade, principalmente o Chatur Ramalingam (Silenciador) que é um personagem que retrata bem o sujeito contemporâneo produzido pelo mercado: ele busca o “sucesso”, talvez certa segurança, mas parece ser incapaz de pensar por si só, funcionando como um robô do sistema.

O terceiro amigo, Ranchhoddas Shamaldas Chhanchad, chamado de Rancho (Aamir Kahn³³), o amigo desaparecido no presente, é a principal figura do filme e aparece pela primeira vez em cena bem no momento do tradicional “trote” do Imperial Colégio de Engenharia, destacando-se dos demais calouros por escapar das humilhações que todos os demais eram submetidos, e, também, por ter um modo singular de lidar com as situações adversas.

O percurso universitário dos três amigos é narrado por Farhan, que relembra os vários momentos que viveram juntos. Ele relata como Rancho conseguia escapar de um

³³ Este também interpreta o papel de Ram Nikumbh em *Taare Zameen Par* (Como as estrelas na terra: toda criança é especial), filme que citaremos posteriormente, no qual o mesmo Aamir Kahn também é diretor.

modelo de ensino que parecia mais formatar máquinas padronizadas do que educar humanos. Há uma cena em que os alunos estão tendo uma aula sobre o conceito de “máquina” e, nesse momento, Farhan tem a percepção de como está sendo moldado como um robô adestrado.

Em **Os três idiotas**, podemos observar toda a produção do sujeito neoliberal, pois a peça cinematográfica mostra claramente o conceito de capital humano (já discutidos aqui), o controle da educação pelo mercado e os mecanismos de controle, além do empobrecimento educacional relacionado ao apagamento da arte, da filosofia e do espírito.

Farhan, o narrador, lembra que, como seu amigo Rancho, havia mais um aluno na faculdade de engenharia sensível ao modo de vida imposto pelo mercado, Joy Lobo, que sabia como viver artisticamente, pois tocava violão, cantava músicas, mas não sem dor, nunca sem dor. Em um dia, após ter uma decepção muito grande com a burocracia institucional, Joy não suportou toda a pressão causada pelo sistema acadêmico e deu fim à própria vida. Aqui, podemos refletir sobre a precariedade da vida descrita por Freud e que, mesmo Joy tendo como potência a ilusão da arte, da música, não suportou a pressão imposta pelo sistema, entrando em um estado de depressão profunda e morte.

Em consulta feita à base de dados de artigos científicos da CAPES sobre suicídio e depressão de universitários, constatamos que o número de alunos universitários que dão fim à própria vida é muito alto, sobretudo, em faculdades de medicina, nas quais a concorrência é exagerada, sobretudo, por existir muita pressão para passar no vestibular, para terminar o curso e pelo sucesso profissional. A convivência com a morte é muito familiar entre alunos de medicina e há o acesso às informações e ferramentas que facilitam a morte. Geralmente, alunos de medicina são muito exigentes consigo mesmos e qualquer falha médica pode causar níveis de culpa insuportáveis para essas pessoas. O fato de um médico parecer não precisar de cuidado por causa da sua profissão e a resistência à terapias de cunho psicológico também tornam o quadro mais agravante. Encontramos essas informações em dois artigos: **Suicídio entre médicos e estudantes de medicina** e **Prevalência de depressão entre estudantes universitários**.

A morte da vida acontece em dois polos: o primeiro é o apagamento da vida, que se relaciona com a impossibilidade de se ter um modo livre de viver, O segundo momento é quando o grau de frustração e depressão é tão elevado que o corpo não consegue mais encontrar dispositivos de ruptura capazes de sustentar a existência,

culminando também na morte física, como aconteceu com Joy Lobo no filme. O cinema retrata uma triste realidade que muitas vezes é escondida. Rancho percebe que Joy Lobo não morreu pela pressão no pescoço decorrente de enforcamento, mas que o amigo foi sufocado durante quatro anos pelo sistema, sobretudo, como ele é posto no curso de engenharia. O filme aponta dados de alto índice de suicídio entre estudantes de engenharia na Índia, porém, não temos informações suficientes para saber se os números são reais.

Ao questionar o Diretor da faculdade sobre a morte de Joy Lobo, Rancho recebe a seguinte resposta de Vírus (apelido do diretor): “Essa é a melhor faculdade do país, é a primeira colocada!”. Rancho responde: “Primeira colocada em quê? Aqui não se discute novas teorias, não se estimula a criação de invenções. Aqui só se fala em notas e empregos nos Estados Unidos. Não buscamos o conhecimento, só nos ensinam a tirar boas notas”. Depois que Rancho expõe sua opinião, ele é punido por Vírus. Observa-se que não só a escola, mas a universidade também não está preparada para enfrentar os desafios contemporâneos, sobretudo, imersas em uma dinâmica de mercado. Um sistema institucionalizado e concreto tem grande dificuldade de entender que a dinâmica escolar necessita de movimentos, de arte, de filosofia e de espiritualidade.

Ainda assim, o amigo que sofreu mais durante todo o período universitário foi Raju. Um dos motivos é o fato de ter menos condições econômicas em um contexto onde o capital controla a vida; a segunda causa foi a dificuldade encontrada para se abrir ao novo, ou seja, movimentar-se, se pôr em risco e não buscar sempre a segurança. Sobretudo, aquela segurança do tipo religioso, sobre a qual Freud aponta com mais rigor a dependência paterna. No início do filme, Raju aparece fazendo orações, cheio de anéis – como se fossem talismãs – e ficamos sabendo que eles davam certa ilusão de segurança, porém se abrir para o risco é meio de amadurecimento em um contexto tão transitório como o contemporâneo. Raju só percebeu isso após um grande choque em sua vida. No último ano de faculdade, após quatro anos de pressão, os alunos são cobrados para que ingressem no mercado de trabalho. No filme, havia constante exigência da diretoria do Imperial Colégio de Engenharia para que os alunos tivessem boas notas, pois assim teriam bons empregos. Como se vê, essa pressão social existe em toda parte, é imposta pela família, pela sociedade, e por biopolíticas que controlam os corpos.

Nietzsche talvez não tivesse ideia dos desdobramentos e proporções dos resultados da formação alemã (desastrosa) no fim do século XIX e nem que o enfraquecimento da filosofia, da arte e do espírito teria como consequência o nazismo. Na contemporaneidade, o filme *Os três idiotas*, retrata com muito rigor a produção de subjetividade do final do século passado e início do século XXI. O descuido com o corpo abre múltiplas possibilidades de extermínio: o do outro, o de si mesmo, o do espírito, sem contar que, mesmo ainda restando vida biológica, o corpo já não vive mais.

3.5 O corpo...

O corpo é decisivo para o destino de um povo e da humanidade, desde aí, que se comece a cultura no lugar certo: nele e não na “alma”, que é superstição de sacerdotes e semi-sacerdotes. O lugar certo para a cultura é o corpo, os gestos, a dieta, a fisiologia, o resto será consequência disso. Nietzsche (2006) entende que é por isso que os gregos permaneceram o primeiro acontecimento cultural da história, pela prioridade que davam ao corpo. O retorno do Nietzsche aos gregos reforça a nossa tese de que o corpo, com “cuidado de si”, funciona como um mecanismo de ruptura diante de toda produção de sujeito arquitetada pelo mercado. Essa produção não é apenas econômica, pois também carrega em sua origem todo o histórico moral e o funcionamento psíquico descrito por Freud (2010b).

Freud (1933), na obra **Novas conferências introdutórias à psicanálise**, cita Marx ao descrever que suas pesquisas sobre a estrutura econômica da sociedade e a influência das diversas formações econômicas sobre todas as esferas da vida humana, conquistaram uma autoridade indiscutível em nossa época (fim do século XIX e começo do século XX):

A força do marxismo não está, evidentemente, em sua concepção da história ou nas predições do futuro que nela se baseia, mas na inteligente demonstração da influência avassaladora que as relações econômicas dos seres humanos têm sobre suas atitudes intelectuais, éticas e artísticas. Desse modo foram desveladas muitas conexões e interdependências, que até então haviam sido quase inteiramente

ignoradas. Mas não se pode supor que os motivos econômicos sejam os únicos que determinam o comportamento dos homens na sociedade. (FREUD, 2010C, p. 349)

Para Freud, Karl Marx foi capaz de demonstrar a influência que as relações econômicas têm sobre as atitudes intelectuais, éticas e artísticas dos seres humanos, algo que, até então, havia sido ignorado. Freud também criticou Marx, em dois momentos: primeiro, quando o marxismo instituiu a proibição do pensamento, tratando a ciência como uma forma de religião: qualquer investigação crítica da teoria marxista é proibida, dúvidas quanto à sua validade são punidas, tal como antes a Igreja castigava a heresia. As obras de Marx tomaram o lugar da Bíblia e do Corão como fonte de revelação, embora não devam ser mais isentas de contradições e obscuridades do que esses dois livros sagrados. Segundo, quando se espera que, no curso de poucas gerações, se possa mudar a natureza humana, de tal forma que os homens convivam quase sem atritos na nova ordem social, e que se dediquem ao trabalho sem nenhuma coerção, ignorando todo o funcionamento psíquico profundamente estudado por Freud.

Freud, ao se referir ao marxismo, analisando a influência que as relações econômicas têm sobre os seres humanos, faz a seguinte afirmação:

Se alguém pudesse mostrar detalhadamente como esses diversos fatores, a compleição instintual humana, suas variações raciais e suas transformações culturais se comportam sob as condições da ordenação social, das atividades profissionais e dos meios de subsistência, como inibem e promovem uns aos outros; se alguém fosse capaz de fazê-lo, complementaria o marxismo de modo a torná-lo uma verdadeira ciência da sociedade (FREUD, 2010C, p. 350-351)

Foucault, ao se apoiar (indiretamente) na filosofia de Nietzsche, nos estudos sobre o funcionamento psíquico de Freud e, também, nos estudos sobre as relações econômicas em Marx, pôde fazer uma hermenêutica do sujeito fundamental para a nossa compreensão sobre a produção do sujeito contemporâneo, fato que incide diretamente no corpo.

Os estudos sobre o “biopoder” e a “biopolítica” foram capazes de interpretar uma concepção de sujeito produzido por processos históricos, morais, éticos e econômicos, assim como uma natureza humana (psíquica) definida pelo corpo. Nos estudos de Foucault, sobretudo, aqueles que ele trata sobre as relações de poder, saber e processos de subjetivação, quer se trate de política, de disciplina ou de

governamentalidade do corpo, a natureza humana está implicada. Por esse motivo, entendemos que o corpo implicado tem a possibilidade de enfrentar os desafios educacionais da sociedade contemporânea. Contudo, para que o corpo esteja implicado são necessários cuidados. Os autores citados nesta pesquisa, de acordo com sua visão epistemológica, retornam à antiguidade grega em algum momento de suas obras. Alguns desses fragmentos foram citados neste estudo e outros não. Nosso estudo também se direciona para os antigos gregos na busca pelo conceito de ética, pois nosso referencial de base é Foucault.

Nos últimos estudos de Foucault, com base nos conceitos de “biopoder” e “biopolítica”, ele se desloca das relações de poder para a interpretação do sujeito. No decorrer dessa hermenêutica, retorna para o período helenístico grego em busca de um conceito chave para a nossa pesquisa: o “cuidado de si”.

No primeiro capítulo, dissertamos sobre o cuidado de si como ética. É a partir do “cuidado de si” que gostaríamos de enfrentar os desafios da educação contemporânea, sobretudo, porque ele prevê o corpo implicado. O “cuidado de si” é corpo. Sabemos que enfrentamos uma guerra, sobretudo, porque o mercado capitalista neoliberal produz um jogo político em dois sentidos: primeiro, por fazer o controle do corpo via políticas de subjetivação, incluindo a escola e o currículo para disseminá-la. Segundo, porque em sua essência contém aspectos psíquicos, da natureza humana, capaz de produzir sensações de prazer, felicidade, segurança, desejo e ódio.

Esta pesquisa não tem como objetivo produzir um tipo de corpo ideal, até mesmo porque acreditamos em uma concepção de corpo com singularidades plurais. Dentro da escola, isso vale para o educador. A nossa concepção de educador refere-se a um tipo de sujeito livre. Não concordamos com as políticas educacionais que exercem o controle sobre o professor, por meio do currículo único e de avaliações externas. No entanto, para que o educador possa ter uma relação saudável consigo mesmo e com os outros (mundo e natureza), é necessário um trabalho de si consigo mesmo que passa pelo corpo. A implicação do educador no processo educacional tem que passar pelo corpo. O corpo implicado pode proporcionar para as gerações futuras o tempo livre, o contato com as diversas áreas do conhecimento, e, sobretudo, com a arte, a filosofia e as humanidades.

Observamos atentamente o funcionamento dos mecanismos de controle atuando sobre o corpo do professor, especialmente, daquele que está comprometido com as

políticas educacionais das “competências e das aprendizagens”. Nesse sentido, podemos dizer que existe uma divisão entre o que é político e o que é pedagógico na educação. Essa nova figura do professor-gestor, como um facilitador de aprendizagens, tem em sua produção apenas os aspectos pedagógicos que compõem a educação. Os cursos de formação de professores estão preocupados em discutir o que há de pedagógico na escola: os conteúdos e os métodos de ensino (a instrumentalização do ensino e do corpo), sobretudo, com o discurso que procura uma “fórmula mágica” para dar conta dos problemas enfrentados pela instituição escolar. Entretanto, acabam por ignorar, ou desconhecem (até porque é pouco discutido) o grau político e ideológico das políticas educacionais ordenadas pelas instituições financiadas pelo mercado.

Os cursos de formação, discursando como progressistas, ignoram o processo político que atua no controle sobre o corpo do sujeito ou desconhecem a dimensão do assunto. Os professores, em sua maioria, não dão conta de compreender os processos políticos que envolvem o discurso das competências e das aprendizagens por estarem colonizados pelas biopolíticas sobre o corpo, ou por desconhecerem a origem delas. Há, ainda, aqueles que são informados sobre o assunto, mas o corpo não está implicado em possíveis modos de ruptura. Os professores estudiosos, os quais se dedicam ao estudo das “aprendizagens e competências”, com veemência, na boa intenção, “embarcam” nessa lógica do mercado passivamente, por inocência ou falta de profundidade teórica.

A opção política neoliberal, na maioria das vezes não é consciente e, mesmo quando é, no caso dos professores ou funcionários públicos, soa estranho, pois as políticas neoliberais são opostas ao planejamento de carreira atrelado às carreiras estatais. Esse é o caso do Brasil. O neoliberalismo como opção política consciente, aparenta ser muito claro no discurso de uma parcela de economistas de direita, mas, mesmo os setores com simpatia pela direita ou os mais conservadores, apresentam incoerência discursiva quando o assunto envolve opção econômica e política.

A divisão entre o político e o pedagógico na educação mascara o poder político, tornando-o invisível, e “potencializa” o pedagógico fazendo com que a atenção principal seja sempre essa. É comum vermos discussões vigorosas de especialistas sobre a parte instrumental da escola, mesmo que ignorem ou desconheçam totalmente a parte política, pois, a potência do político, produzida pelo mercado, é pouco discutida; já as teorias relacionadas aos conteúdos e a instrumentalização da escola satisfazem o ego dos teóricos que não compreendem a dimensão de toda essa discussão. Além do mais,

ela necessita de um atento cuidado consigo, para não se perder nas vaidades, senão é impossível a troca de informação, sobretudo porque é necessário assumir a nossa fragilidade teórica e da vida, perante os outros e o mundo. A defesa de um discurso apenas pedagógico de caráter progressista já foi incorporada pelo mercado, ele está atento em colonizá-la e usou isso como uma ferramenta eficiente na produção de capital humano para fortalecer a engrenagem do sistema. Por outro lado, existe também o próprio limite da escola como instituição: na passagem de uma instituição disciplinar para uma instituição de controle há mecanismos disciplinares fortes da cultura atuando.

Se o discurso da aprendizagem era o que havia de progressista na escola, contra a chamada educação “tradicional” e da disciplina, no campo pedagógico, isso tudo já foi incorporado pelo que há de político no discurso do mercado capitalista neoliberal. Tanto é que o educador como responsável pelo ensino já aparece como um mecanismo de ruptura no contexto atual. Isso não significa um apelo para os métodos disciplinares e rígidos da educação tradicional, como desejam os setores conservadores, mas um retorno para o modo de se implicar no ensino, para a legitimidade do professor. Isso é um assunto muito delicado, pois uma atitude de autoridade pode ser confundida com um autoritarismo incapaz de compreender alteridade.

O discurso político de mercado, facilitador de aprendizagem, tem como consequência a falta de legitimidade do educador, que é o responsável pelo ensinar. O desdobramento disso é a desvalorização do educador ou o fim da profissão, já que poderia ser substituído facilmente pela tecnologia moderna. Algo que parece absurdo, mas anda paralelamente com a privatização da educação no mundo todo. Mais que instrumentalizar o ensino e os conteúdos que dão suporte para as diversas áreas do saber dentro da escola, entendemos que a discussão dos educadores deveria aprofundar-se no que há de político no contexto contemporâneo e na educação. A escola como instituição depende dessa forma de implicação do corpo.

Os conteúdos e as estratégias são discutidos pelos educadores e organizadores da parte pedagógica dos currículos educacionais. A parte pedagógica dos currículos, em sua grande maioria, são produzidas por especialistas das áreas do conhecimento, de corpo implicado, competentes³⁴, mas isso não é suficiente se a proposta política da escola e o corpo dos sujeitos já estão colonizadas pelo mercado.

³⁴ Exceto em alguns casos, nos quais as editoras e autores vendem materiais pedagógicos para as redes públicas, em que políticos e editoras ou autores são os mais

Mais uma vez, trazemos nesse estudo um exemplo de filme indiano, pois as produções cinematográficas do país parecem estar bem atentas aos aspectos políticos que envolvem o mundo e a escola e retratam de forma muito interessante a realidade pela arte. Já havíamos utilizado a obra **Os três idiotas** para mostrarmos o empobrecimento do corpo na formação superior, sobretudo quando pensávamos em uma formação artística, criativa, filosófica, que perde espaço para uma produção de corpo colonizado pelo mercado. O filme *Taare Zameen Par* (Como as estrelas na terra: toda criança é especial) mostra a relação que o professor Ram (Aamir Kahn) tem com a educação, pois ele é um tipo de educador com o corpo implicado e atento aos processos políticos que envolvem a escola. Ele não ignora a importância dos conteúdos e métodos, mas não permanece refém da instrumentalização e burocratização imposta pelas políticas educacionais contemporâneas.

Produzido em 2007 e dirigido por Aamir Kahn³⁵, *Taare Zameen Par* conta a história de Ishaan, um menino de aproximadamente 8 ou 9 anos de idade, com problemas de adaptação na escola, originados, em grande parte, pelo fato de ser portador de dislexia³⁶. Ishaan é inteligente e esperto, porém as escolas e a sua família têm dificuldades de compreender seus talentos. Os professores e as escolas oferecem ambiente altamente competitivo e severamente excludente para o garoto que, também, é avaliado por seus pais como tendo padrões de conduta anormais, sempre quando colocado em comparação com seu irmão Yohaán, o qual se destaca na disputa pelas melhores notas na escola. O menino Ishaan tem uma relação terna com Maya, sua mãe, e com Yohaán, seu irmão, mas seu pai, Nandkishore, é distante do filho, vive uma rotina exacerbadamente tomada pelos compromissos e negócios, como forma de empresariamento da vida.

O filme expõe com ênfase as marcas do capitalismo neoliberal em plena expansão na Índia contemporânea. A sociedade capitalista se constituiu de tal forma que

interessados na compra e venda do material. Muitas vezes, esse material nem foi elaborado por especialistas e serve para ocupar espaço nas escolas, pois não são aceitos pelos professores comprometidos e atentos à educação.

³⁵ Este também interpreta o papel de *Ram Nikumbh*.

³⁶ Dificuldade que a criança tem para associar o código verbal e escrito. Não é falta de interesse, motivação e esforço. (Encontro do núcleo de ensino, 2010).

cria uma onda devastadora de efeitos sobre a cultura. Existe uma dinâmica de poder tão forte que consegue permear os outros âmbitos além do econômico, como a cultura e a vida. Valoriza-se apenas uma cultura e se vê outro modo de viver, muitas vezes, como algo impossível. Ishaan não conseguia se adaptar ao sistema escolar no uso de suas habilidades. A escola e a família, submetidas aos regimes de dominação, não sabiam interpretar essas singularidades como especiais, porque já estavam operando sob a captura do mercado. Estas instituições estão situadas em uma sociedade que vive sob as mais fortes pressões do desenvolvimento capitalista. O exemplo forte aparece no personagem Yohaán, irmão de Ishaan, docilmente preparado para responder aos estímulos do mercado como se fosse um “robô eficiente”.

O filme mostra a dedicação de Maya, mãe de Ishaan e Yohaán, que abandonou sua carreira profissional para cuidar dos filhos. Ele nos alerta sobre a captura do corpo para produzir uma espécie de empresariamento da vida, fundamental ao funcionamento das engrenagens do mercado neoliberal. Vemos isso literalmente no clipe *Jame Raho*³⁷ (Siga em Frente) de *Taare Zameen Par* (2007). A exacerbação dos gestos, mostrados na cena, pode ser relacionada com as análises de Foucault sobre a formação do capital humano.

O filme se passa na Índia, país que organiza sua sociedade a partir da tradição religiosa Hindu. Os membros da família protagonista são da casta Brâmane, a mesma classe de educadores, legisladores, estudiosos, sacerdotes e pregadores do Karma³⁸. O contexto religioso explica o nível de cobrança sobre os sujeitos participantes desse testamento. Algumas cenas, como no clipe *Maa*³⁹ (Mãe) enfatizam a depressão e o sofrimento pelos quais passa Ishaan. Vemos um menino sem vida. As implicações do poder sobre o seu corpo eram tão grandes que ele não conseguia mais ver prazer em seu viver. Assim, ele pode cantar sobre o seu medo, expondo os desdobramentos nas

³⁷ Parte da música: Amarre os sapatos, aperte o cinto/Prepare-se para a batalha/Carregue seu fardo.

Com pastas na mão e decisão firme/Dominaremos o mundo/Manteremo-nos firmes.
Assim funciona o mundo, continue/Seu destino te espera/Siga em frente.
Eles dormem com um olho aberto/Ficar pra trás não é uma opção.
Trabalhem o máximo que puder/Do jeito que lhe dizem.
Eles vivem de omeletes/Vitaminas e tônicos
Um regime estrito de trabalho e descanso/Esforçando-se, dando duro, abra caminho.

³⁸ Ritual religioso base da crença Hindu.

³⁹ Música que mostra a tristeza de Ishaan no segundo colégio.

múltiplas formas de empalidecimento. O medo emerge acompanhado dos pedidos de cuidado.

Maa (Mãe)

Eu nunca te contei,
Como eu tenho medo do escuro
Eu também, nunca te contei,
O quanto eu me importo contigo.

(Refrão): Mas você sabe, não mãe?
Você sabe de tudo, minha mãe.

Não me deixe sozinho na multidão,
não encontrarei o caminho de casa
Não me mande para longe,
para onde você não vai se lembrar de mim.
Eu sou assim tão ruim mãe?
Sou tão ruim minha mãe.

Às vezes quando papai me lança,
alto pelos ares.
Meus olhos te procuram
Esperando que você venha me pegar em segurança.

Não conte a ele,
mas morro de medo.
Eu não demonstro
Mas meu coração se afunda.

Essa tristeza perdurou até o menino conhecer o novo professor Ram Nikumbh, contratado para ministrar as aulas de artes. Ele tenta trazer a vida para os olhos de Ishaan com aulas diferentes das convencionais e com uma metodologia assumidamente coerente com o modo artista de ensinar e educar, sem estar desatento para com o processo político da escola. O corpo do professor Ram representa bem o tipo de cuidado de si que propomos nesta pesquisa: ele está atento com o próprio corpo, com o filosófico, o artístico e o político, fortes dispositivos de ruptura.

O cuidado de si e dos outros, em Ram, fica nítido quando ele vai conversar com Nandkishore, pai do menino, e explica sobre a dislexia. Nesse momento, acaba também, ele, Ram, descobrindo que o garoto têm outras habilidades especiais aguçadas, especificamente a arte de pintar. Naquele ambiente familiar, a habilidade artística aparecia como contraditória ao investimento realizado no campo educacional, aquele da produção de um capital humano lucrativo para o mercado. Aparece o sentimento de

frustração de toda a família sobre o futuro do garoto. Essa cena mostra um grande conflito, não caracterizado pelo fato de Ram declarar que o menino tem dislexia, mas precisamente por declarar que Ishaan talvez nunca seja um médico, engenheiro ou administrador, mesmo que possa exercer outra função, como por exemplo, ser professor de Arte. Num determinado momento do filme, Nandkishore, o pai, se dirige à escola para conversar com Ram e fala como a família estava entendendo o fato do filho ser disléxico. O pai diz ao professor que Maya estava pesquisando sobre o assunto na rede internacional de comunicação. Neste momento, o professor lembra que o menino precisa mais do que isso, precisa de ternura. Deste modo, Nandkishore se desloca de seu estado de guerreiro denso e frio e o pai de Ishaan passa a se importar com o filho de uma forma mais terna. O implicar e o cuidado de si ultrapassam as barreiras da escola e chegam até a família, pois o garoto Ishan necessitava mais do que a informação da família sobre o seu distúrbio, ele precisava que seu pai estivesse de corpo implicado na condição de ajudá-lo.

Na posição de educador, o professor Ram é desafiado a ter uma luta cuidadosa, marcada por delicada negociação com as duas instituições: a família e a escola. Ele sabe que está transitando por um campo altamente minado, todo cheio de “explosivos” adversos à vida, para sustentar um determinado funcionamento de poder, responsável por preparar pessoas como autômatos para o modelo de capitalismo neoliberal na Índia e no mundo. O professor passa por uma luta perigosa porque convivia com professores que debochavam de suas atitudes diferentes como educador. Tiwari e George⁴⁰ afirmam:

Essa é uma escola formal [...] Aqui preparamos as crianças para a batalha da vida. Criança tem de competir, fazer sucesso, vencer. O lema da nossa escola é ‘Ordem, Disciplina e Trabalho’. Estes três pilares do requerido sucesso se apresentam como componentes infalíveis de uma educação completa”. (KHAN, 2007)

Contudo o professor Ram, nesses momentos, articula bem o ato que poderíamos classificar como parrisiático⁴¹, quando justifica para os companheiros de trabalho o seu

⁴⁰ Os professores do segundo colégio de Ishaam eram preconceituosos e tais atitudes ocorriam porque Ram, além de lecionar na escola dita como normal, também dava aulas em uma escola para deficientes.

⁴¹ Liberdade na enunciação da verdade.

modo de ser educador, com conhecimento e “jogo de cintura”. Ram tentou buscar apoio de aliados com a família e com outros professores. Como os aliados não estavam disponíveis naquele contexto social, ele os fabricou: compôs com parceiros, antes entregues ao mercado, agenciando os sentidos com gestos de cumplicidade. A percepção política do contexto educacional, além do pedagógico, instrumental e o cuidado de si ético na figura do professor Ram, propiciaram um cuidado com os outros que foi capaz de transformar, aquilo que era instrumentalizado pelo mercado, em mecanismo de ruptura.

A partir das análises das implicações do corpo nos processos educacionais, apontamos para o paradigma estético como um modo de orientação da escola em sua ação educacional. Nosso objeto de estudo se caracteriza pela análise do empresariamento da escola, pela dinâmica do poder capitalista neoliberal. As análises feitas, anteriormente, sobre o filme *Taare Zaameen Par* e nossos comentários anteriores neste estudo selecionam aspectos dos processos de subjetivação e dos processos educacionais que nos dão condições de identificar tanto aquilo que se submete, mas, também, aquilo que rompe diante do funcionamento de poder.

Em nosso percurso de estudo, optamos por enfatizar os aspectos disruptivos em meio a uma dinâmica de poder que captura a potência de criação no cotidiano de nossas vidas. Primeiro, na relação de Ram com o cuidado de si e no seu modo artista de ser. Segundo, na sua relação de cuidado dos outros, com Ishaan, com as instituições e no modo de conduzir suas aulas na figura de educador.

Neste estudo, apresentamos uma visão macro da produção de sujeitos a partir de políticas neoliberais responsáveis pelo empresariamento da vida. E, também, como se constitui a organização da educação global administrada pela ideologia e interesses do mercado. Porém, o corpo trava lutas diárias contra os sistemas de controle e sua implicação no ensino, no compromisso com a escola, tem sido determinante para os desafios e movimentos educacionais da sociedade contemporânea.

Apesar do controle dos corpos ocorrer por meio de biopolíticas no mundo todo, existem sempre movimentos de ruptura que surgem a partir de relações de poder que desencadeiam em professores, em escolas, em comunidades etc. No ano de 2014, tivemos a oportunidade de conhecer um grupo de professores da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, São Paulo. Eram trinta e seis professores da área de Educação Física, que elaboraram a Proposta Curricular da disciplina para o ensino

fundamental I (1º ao 5º ano), da rede de ensino na área. A experiência ocorreu em 2013 e como obtiveram êxito, continuaram o processo nos anos seguintes. A proposta dos professores era bem simples: com ênfase na instrumentalização, sugeriam como opções de ensino várias abordagens desenvolvidas por pesquisadores da área de Educação Física implicados no “como fazer”. Os professores tinham livre escolha para optar por qual abordagem desejassem.

Como todos os documentos analisados nesta pesquisa, observamos que as questões pedagógicas eram bem definidas e feitas por especialistas comprometidos. No entanto, as questões políticas não foram discutidas no documento, além das diretrizes educacionais em vigor no país, ocultas no texto. Não havia uma direção política e ideológica clara, dando assim, abertura para múltiplas possibilidades na rede de ensino. Se a posição política era indefinida, pelo menos ela não apontava para a direção da formação para o mercado.

O município de Piracicaba tinha, em 2013, quarenta e quatro escolas de ensino fundamental I e trinta e oito professores de Educação Física na rede. No ano de 2014, ingressaram novos professores para completar as salas vagas. Os professores de Educação Física da rede tinham um diálogo muito bom com a Secretaria de Educação, pois conseguiam um horário específico para encontros semanais: três horas de encontro, todas as sextas-feiras pela manhã. Era obrigatório para o docente cumprir as quarenta horas de jornada semanal, o que possibilitava os encontros, pois quase todos trabalhavam apenas para o município de Piracicaba.

Havia um coordenador, o qual também era professor efetivo do município, mas que estava afastado da função de professor, pois mediava a relação dos professores com a Secretaria de Educação, além de ficar responsável pela organização dos encontros semanais. Esses encontros se destinavam a poucos cursos com palestrantes, ou outros professores de fora da rede, e reuniões para discutir o que acontecia na própria rede de ensino. A potência desse grupo ocorria quando os professores da rede se juntavam para discutir os problemas e as soluções da própria rede de ensino, a qual apresentava diferentes realidades. A partir desses encontros, eram discutidas múltiplas experiências com o ensino, portanto, as questões pedagógicas se ampliavam. Se nos outros documentos encontramos as questões pedagógicas bem definidas, aqui, nessa proposta de Educação Física de Piracicaba, encontramos algo diferente: o corpo implicado. Apesar do ponto de vista político não ser definido, o corpo implicado se encontrava

presente nas discussões e, dessa forma, o pedagógico não era contaminado por propostas políticas externas. Nas reuniões, havia contato bem amplo com as experiências de diversos professores, com os conteúdos de jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças etc.

O contato com a cultura artística, filosófica e humana, aproxima o sujeito de um modo de viver no qual o corpo se relaciona com as potencialidades, com o poder-fazer. A possibilidade está relacionada diretamente com a ética. Já o modelo educacional e do modo de vida imposto pelo mercado, têm suas raízes na moral e é no dever que ele garante a sua eficácia. Deve-se seguir apenas um modelo de vida, ou seja, o “empresariamento” dela e, desde esse ponto de vista, ele é moral.

Portanto, nesta pesquisa, mostramos o mecanismo de produção de sujeito a partir do sistema econômico (neoliberal), os estudos sobre a escola contemporânea e os documentos educacionais. Contudo, defendemos possibilidades de ruptura que só terão validade se ocorrerem no corpo. Os estudos relacionados ao “cuidado de si” são fundamentais para que possamos pensar em uma cultura do corpo implicado. O corpo implicado é o desafio do movimento educacional na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Encontros e Despedidas

(Milton Nascimento)

Mande notícias do mundo de lá
 Diz quem fica
 Me dê um abraço, venha me apertar
 Tô chegando
 Coisa que gosto é poder partir
 Ser ter planos
 Melhor ainda é poder voltar
 Quando quero

Todos os dias é um vai-e-vem
 A vida se repete na estação
 Tem gente que chega pra ficar
 Tem gente que vai pra nunca mais
 Tem gente que vai e quer ficar
 Tem gente que veio só olhar
 Tem gente a sorrir e a chorar
 E assim, chegar e partir

São só dois lados
 Da mesma viagem
 O trem que chega
 É o mesmo trem da partida
 A hora do encontro
 É também de despedida
 A plataforma dessa estação
 É a vida desse meu lugar
 É a vida desse meu lugar
 É a vida...

Neste estudo, defendemos o corpo implicado como um mecanismo de ruptura diante de políticas de subjetivação controladas pelo mercado capitalista neoliberal. A partir dos conceitos de “biopoder” e “biopolítica”, de Michel Foucault, conseguimos descrever os processos de subjetivação que sintonizam as relações econômicas contemporâneas (produzidas pelo mercado capitalista neoliberal), e o funcionamento psíquico dos sujeitos. Portanto, nesse processo, o corpo sofre uma espécie de “empresariamento”, causado por políticas de subjetivação empreendidas pelo mercado. A eficácia desse tipo de produção é garantida porque o sistema econômico, em sua essência, atua sobre o corpo, explorando os processos históricos, econômicos e a constituição humana (o sistema psíquico do sujeito).

A escola como parte dos processos de subjetivação contribui para a produção de um tipo de sujeito refém do mercado, sobretudo quando incorpora os valores do sistema econômico. Isso ocorre porque as políticas de subjetivação produzidas pelo próprio sistema econômico global, pelas suas instituições financeiras, fazem a regulação econômica, humana e institucional. Tais políticas existem para favorecer as demandas do mercado. A instituição escolar, por outro lado, também acaba se tornando refém do sistema, pois carrega consigo as amarras dos processos históricos e as reproduz.

A dinâmica de poder foi minuciosa ao perceber o quanto as ideologias, utopias e os desejos são importantes na mobilização dos sujeitos. Enquanto o liberalismo clássico tinha como fundamento apenas a produção, a troca e o consumo, o ponto chave do neoliberalismo foi acrescentar um elemento novo nas relações econômicas: o corpo e a vida. A partir disso, há todo o foco sobre a produção de um capital valioso e raro: o capital humano. Ele é constituído por fatores natos como a carga genética passada para os descendentes. O mercado passa a fazer parte da própria geração da vida, na escolha do parceiro com mais atributos rentáveis. As relações entre os parceiros com mais ou menos atributos físicos, intelectuais e sociais, são medidas para a geração de um possível capital humano mais rentável ao descendente, pois esse já nasce inserido em um campo de alta competitividade. A seleção de atributos também ocorria em nossa ancestralidade, contudo, a lógica era a de proteção da vida contra os desafios naturais, mas não por causa de cálculos econômicos. Já os processos inatos fazem parte de processos históricos, sociais e econômicos: a atenção familiar, as relações sociais, o tempo dedicado aos filhos etc. Depois da “colonização” da vida pelo mercado, o nascimento não faz parte apenas de processos fisiológicos, mas entra nos cálculos econômicos. Hoje, se têm menos filhos, pois o custo de cada criança é alto.

Diante do neoliberalismo como um sistema global de negociações, responsável pela existência humana (no que diz respeito às negociações de compra e venda), a família como instituição viu-se obrigada a investir o seu capital nas crianças e controlar a natalidade (ter menos filhos se torna mais barato). A educação passa a ser importante no seio familiar, sobretudo a escolarização para o mercado de trabalho. Há uma inversão na natalidade: se o mercado exigiu a diminuição da natalidade, os camponeses precisavam de mais filhos para ajudar nos trabalhos do campo. Contudo, o conhecimento camponês, da plantação e da colheita, perdeu seu valor, ele só tem credibilidade após a certificação institucional.

Essa dinâmica de poder atribui ao corpo o ponto chave dos processos econômicos, pois passaram a conduzir a natureza do processo. Primeiro, porque a produção da subjetividade foi organizada para funcionar de acordo com as demandas de mercado. Segundo, porque a própria constituição psíquica dos sujeitos (desumanizada) funciona de acordo com a lógica do mercado.

Por outro lado, a escola como uma instituição democrática, no sentido de garantia de tempo livre para as crianças, passa por um movimento. Ela reservava apenas o conhecimento técnico para a população de baixa renda. Agora, a elite, que exaltava a sua aproximação com o conhecimento erudito, em um passado recente, também tem que incorporar os valores de mercado. O modo como o neoliberalismo se organizou acabou eliminando os conteúdos humanizados, culturais e artísticos da escola, mesmo para aqueles que são privilegiados economicamente. Os novos ricos (empreendedores), e os filhos dos novos ricos, são produzidos para participar como vencedores dos jogos financeiros, ou para se sobressaírem em relação aos pobres. Toda a humanidade perde com isso, tanto no que se refere à alteridade dos diferentes modos de vida e de educação, como na multiplicação de outros modos de ensinar e viver.

A escola pública, em decadência por falta de investimento financeiro dos Estados, e a privada, crescendo pela crise de interesse Estatal pela educação pública, organizam o seu projeto pedagógico de acordo com as políticas educacionais financiadas e produzidas por instituições financeiras. Organizações como a OMEC, OCDE, Banco Mundial, FMI, interferem diretamente na organização das políticas e dos currículos escolares por meio de seus sistemas de controle institucional e do corpo. Nesta pesquisa, citamos a Conferência de Jomtien de 1990 (Declaração Mundial sobre Educação para Todos) como um núcleo da globalização da escola. Além de outros documentos, como o Plano Nacional de Educação, o Programa São Paulo Faz Escola (estadual) e as Referências Curriculares da Rede Escolar SESI-SP (municipal). Todos eles incorporam o sentido atribuído pelo mercado capitalista neoliberal.

A eficácia do mercado capitalista neoliberal, na educação, ocorre por meio de três dispositivos de controle com vistas à eficácia: o primeiro dispositivo são as avaliações externas, produzidas pelas organizações financeiras (globais) com o objetivo de controlar as instituições e o corpo dos sujeitos. Os dados recolhidos são comparados e classificados, desconsiderando a singularidade dos sistemas de ensino, das instituições escolares e dos alunos. O segundo dispositivo de controle é o currículo único, ele segue

as diretrizes mundiais para a educação global discutidas na década de 1990. Nesta pesquisa citamos como exemplo o currículo do Estado de São Paulo e o Currículo do SESI-SP. Nesse modelo de currículo, fecham-se as vias do saber e do pensar para o educador, pois o sentido já está dado. Essa proposta educacional alia-se à nossa cultura pronta para seguir diretrizes religiosas e científicas sem qualquer tipo de reflexão. Dessa forma, controlam o sentido do corpo e da vida. Esse modelo de controle encontra uma base cultural já pronta para se sustentar. O terceiro dispositivo é o controle do professor, ele ocorre pela cobrança na capacitação (formação), sobretudo aquela de acordo com o saber produzido pelo mercado. Os professores que seguem as diretrizes do mercado são classificados em posições privilegiadas no mercado de trabalho. As classificações “satisfatórias” também são atribuídas para aqueles professores e instituições que se submeteram bem aos outros dois dispositivos de controle, pois bons resultados nas avaliações externas são fruto da fidelidade ao currículo único. A eficácia nessas avaliações garante uma boa colocação na tabela de desenvolvimento humano dos países, por isso é tão cobrada pelo sistema político.

O sofrimento humano perante a relação com os outros sujeitos, com o mundo e com a natureza, nos fez criar mecanismos de fuga da dor. Além dos sofrimentos inevitáveis, a organização do mercado, ao agir sobre a produção de nós mesmos, cria um reducionismo ainda maior da potência do viver, sobretudo, quando vende o “sucesso” (“satisfação geral das necessidades”) como um objetivo de vida, sendo esse humanamente impossível por completo, e o tempo todo, por nossa própria constituição. As frustrações da busca pelo “sucesso” aumentam mais ainda a dor humana durante a sua existência, pois ela é frustrante. Contra as angústias da vida, nós criamos ilusões e anestésicos com a finalidade de diminuí-las com as distrações poderosas, as satisfações substitutivas e os entorpecentes. Poderíamos colocar a religião e a ciência como distrações poderosas, e classificar a arte, os esportes e os *hobbys*, como satisfações substitutivas. Além desses, as drogas e as bebidas também funcionam como anestésicos, pois agem quimicamente em nosso organismo para diminuir a nossa dor.

A religião dava conta de responder aos mistérios da vida por conta da palavra de Deus, escrita em documentos sagrados. Era também capaz de aliviar a dor do ser humano perante a precariedade da vida. Mas, com a “morte de Deus”, ocasionada pela multiplicidade de acontecimentos como: o fim do poder do rei (soberano); o surgimento

do Estado moderno; o nascimento da economia-política; o movimento das luzes⁴²; a ampliação do desenvolvimento científico e cultural, o homem necessitou de outras formas de ilusão. A ciência, diante do efervescer da racionalidade e da cultura, foi posta como a primeira na linha sucessiva da religião, mas não foi capaz de ter o mesmo sentido para a vida. Paralelamente a toda essa movimentação cultural, o sistema econômico passou por transformações e muitas crises. Mais tarde, diante de todos esses movimentos na cultura, na esteira do liberalismo clássico, surge o neoliberalismo. O neoliberalismo reinventa a forma de o sistema econômico exercer as funções comerciais, pois, em sua nova roupagem, inclui a vida. Esse novo modelo econômico funciona como uma poderosa distração na forma de ilusão, sobretudo porque, diferentemente do liberalismo, atua no corpo e na vida.

O poder ilusório do neoliberalismo funciona como uma distração poderosa por estar enraizado no corpo. Os mecanismos de consumo são formas de satisfação na medida em que suprem as necessidades e os desejos em ciclos: desejo, consumo e me acalmo. Produzo (um objeto de consumo mais atualizado), tenho outro desejo, consumo e me acalmo. O neoliberalismo soube aproveitar um terreno “fértil” para a colonização deixada pela moral religiosa, na qual não se permite que os sujeitos se movimentem e pensem por si só. Se, comercialmente, o neoliberalismo tem como objetivo ampliar os horizontes, no campo dos sentidos, ele representa uma moral do dever. Apenas um modo de corpo e de estar no mundo é permitido.

O mercado tem sido “eficaz” na substituição da religião como sentido da vida. A incerteza sobre a finitude da vida passou a ser substituída pelos prazeres imediatos de consumo. Contudo, há um preço a se pagar por esse modo de vida: em momentos de crise financeira, os seres humanos expressam sentimentos que revelam a barbárie humana, pois, o corpo está tomado pelo sentido imposto pelo mercado e a crise financeira representa uma ameaça, ou a aniquilação da vida. O próprio mercado não consegue assumir a sua dívida com os seres humanos, pois a promessa de “felicidade” se transformou em crise econômica e decepção. Nesse momento, a proteção paterna freudiana, assumida pelo mercado, abandona o sujeito e ele se vê em desespero por não poder se apegar a nada.

⁴² Referimo-nos a Kant (2005).

Não é por acaso que no início do século XXI, em momentos de crise, observamos o crescimento de movimentos totalitários. Nietzsche relata, no final do século XIX, aquilo que podemos considerar o berço do nazismo: a crise na cultura e na educação alemã. Essa crise de 1888, sobretudo com a aniquilação da arte, da filosofia, das humanidades e da espiritualidade, gerou aquilo que ele chama de apagamento do espírito. Em momentos posteriores, turbulentos e com uma cultura sem alicerces, pois, se havia uma produção de sentidos técnica para garantir o bom funcionamento do Estado, houve, com o apoio maciço da população, o que podemos chamar de barbárie humana: o aniquilamento de seres humanos em massa pelos nazistas. Os genocídios sempre ocorrem com o apoio maciço de boa parte da população.

Se a formação em arte, filosofia, humanidade e espírito, declinou para que se pudesse produzir sujeitos para o Estado no final do século XIX, hoje, em uma linha que segue o mesmo sentido, o mercado funciona de forma idêntica e totalizadora. Não é por acaso que no mundo todo cresce uma nova espécie de “antissemitismo”. A imigração cobra a sua parcela de capital, prometida pelo hemisfério norte. No Brasil não é diferente, hoje há um número expressivo de apoiadores de movimentos contra minorias, sobretudo com grande ênfase em uma moral rígida, militarizada e extremamente excludente.

A cultura, a arte, as humanidades são fundamentais para o corpo. Elas servem para humanizar os seres humanos. A capacidade de se sensibilizar é aquilo que escapa dos sistemas de controle, no entanto, é uma construção que depende de processos de subjetivação, do cuidado consigo e da relação com os outros. Isso abre caminho para outros modos de viver assentados na ética e na democracia.

Não só Foucault, mas também Nietzsche, Freud, e os outros autores mais específicos da área de educação, citados nesta pesquisa, fazem o retorno à Grécia Antiga para recuperar os conceitos de ética e democracia, no sentido de retomar o papel do pensamento clássico grego em literatura para a formação do sujeito. Isso ajuda a recuperar a ancestralidade humana com mais profundidade. Como, neste estudo, usamos Foucault como base para a leitura teórica e de mundo, retornamos ao conceito central sobre o corpo: o “cuidado de si”. É por meio dele que pensamos as possibilidades do corpo, sobretudo por conta do fortalecimento ético e democrático no movimento educacional e da cultura na sociedade contemporânea. O “cuidado de si” possibilita o enfrentamento das tensões consigo mesmo e com os outros e representa o estar atento,

com os pés no chão, perante as relações com os outros sujeitos e com a natureza. Não garante a segurança, mas abre múltiplas possibilidades para vida. O mesmo podemos dizer sobre o “cuidado de si” na escola, na relação do educador consigo, com os colegas de trabalho, com os alunos e com a natureza como ciência.

Este estudo apresenta a importância do ponto de vista político no momento contemporâneo e educacional, marcado pela divisão do político e do pedagógico. A interferência da economia, via neoliberalismo, passou a administrar a vida pelas várias formas de empresariamento e, isso, se refletiu em outras áreas como: saúde, educação, sistema penal etc. Este estudo serve como opção política para os movimentos e desafios educacionais da sociedade contemporânea e pode contribuir para pensarmos questões atuais do ponto de vista político, via políticas educacionais de modo macroestrutural, mas, também, de modo mais singelo, como nas experiências da Proposta Curricular de Educação Física do Município de Piracicaba (SP). Assim como a experiência do professor no filme indiano *Taare Zameen Par*, o corpo cuidado torna-se mecanismo de ruptura fundamental para enfrentarmos os desafios culturais e educacionais da educação e da sociedade contemporâneas. É nele que apostamos.

REFERÊNCIAS:

- AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da vida**: discurso gerencialista e processos de subjetivação. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica).
- ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLACK, Carol. **Escolarizando o mundo**. Índia, 2010. Documentário.
- BRASIL. **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba**. São Paulo: Ediouro, 2009.
- CAVESTRO, Julio de Melo; ROCHA, Fabio Lopes. **Prevalência de depressão entre estudantes universitários**. J Bras Psiquiatr, 55(4): 264-267, 2006.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência de Jomtien -1990**. Tailândia, 1990.
- DELEUZE, Gilles. “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- ENCONTRO DO NÚCLEO DE ENSINO, 1., 2010, Botucatu, **Dislexia**: Como conviver e trabalhar com esta diferença. Nov, 2010. Botucatu, UNESP, 2010.O
- FOUCAULT, Michel. “A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade”. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **História de Sexualidade I: A vontade de saber**: São Paulo, Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. “O que são as Luzes?” In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

- FOUCAULT, Michel. “O sujeito e o poder”. In: DREFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREUD, Sigmund. **Novas conferências introdutórias à psicanálise (1933)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c.
- FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2010.
- FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010d.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2010b.
- HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- HIRANI, Rajkumar. **3 idiots**. Mumbai: Bollywood, 2009. DVD.
- KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LAVAL, Cristian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: 2004.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MELEIRO, A.M.A.S. **Suicídio entre médicos e estudantes de medicina**. Rev Ass Med Brasil 1998; 44(2): 135-40.
- NICCOL, Andrew. **Gattaca: a experiência genética**. Culver City: Columbia Pictures, 1997. DVD.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- NUSSBAUM, Marta. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo, Martins Fontes, 2015.
- PELBERT, Peter Pál. **Vida Capital: Ensaio sobre biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024). **Lei nº 13.005, de 25 de junho**.
- RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens: Códigos e suas Tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física.** São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **São Paulo Faz Escola.** São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>>.

SESI-SP. **Referências Curriculares da Rede Escolar SESI-SP.** São Paulo: SESI, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica da Educação Física - Município De Piracicaba.** Piracicaba: SME, 2013.

KHAN, Aamir. *Taare Zameen Par.* Mumbai: Aamir Khan, 2007. DVD.

VATTIMO, Gianni. **Diálogo com Nietzsche.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Brasília: Unb. 1998.

VIRTANEN, Akseli. “O discreto charme do precariado”. In: GUATTARI, Félix. **Máquina Kafka.** São Paulo: n-1 edições, 2011.