

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

Gicele Weinheimer

**RASTROS DA GOVERNAMENTALIDADE E DA CONTRACONDUTA
NEOLIBERAIS NA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA**

Porto Alegre

2019

Gicele Weinheimer

**RASTROS DA GOVERNAMENTALIDADE E DA CONTRACONDUTA
NEOLIBERAIS NA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fernanda Wanderer

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Weinheimer, Gicele
Rastros da governamentalidade e da contraconduta
neoliberais na escola pública contemporânea / Gicele
Weinheimer. -- 2019.
176 f.
Orientadora: Fernanda Wanderer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Escola pública. 2. Ensino Médio. 3.
Governamentalidade neoliberal. 4. Contraconduta
neoliberal. 5. Programa Novo Ensino Médio. I.
Wanderer, Fernanda, orient. II. Título.

Gicele Weinheimer

**RASTROS DA GOVERNAMENTALIDADE E DA CONTRACONDUTA
NEOLIBERAIS NA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovação em _____ de _____ de _____.

Prof. Dra. Fernanda Wanderer – Orientadora

Prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte - UFRGS

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa – UFRGS

Prof. Dra. Viviane Klaus - UNISINOS

Aos meus amados pais, Benjamin dos Santos Weinheimer (in memorian) e Ilsa Schmidt Weinheimer, que, ao abdicarem de suas vidas no campo, oportunizaram-me alçar voos inimagináveis...

Aos meus queridos irmãos, Manoel Weinheimer e Solange Weinheimer Tavares, que, servindo-me de exemplo, inspiraram-me a não desistir de meus sonhos, buscando-os, apesar dos embates naturais da vida...

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por tamanha benignidade a mim deferida....

Agradeço ao meu marido Claiton de Souza Gebert pela compreensão e paciência diárias, respeitando os momentos dedicados à escritura da presente dissertação. Gratidão especial a minha amada Theodora, que, ainda no ventre, vem acompanhando a elaboração desta pesquisa, inspirando-me a seguir sempre em frente, podendo contribuir para a construção de um mundo mais digno. Ao meu querido Zeca, que, ao entrar na minha vida, despertou o melhor de mim, ensinando-me o sentido do amor incondicional.

A minha orientadora Fernanda Wanderer, condição *sine qua non* para a produção deste trabalho. Gratidão pelo carinho com que tem me tratado desde o meu ingresso no Mestrado, auxiliando-me com suas sugestões sempre certas a não me perder pelo caminho, abrandando a minha ansiedade, reconduzindo-me aos trilhos quando o trem parecia ter descarrilado.

Aos meus companheiros de grupo de pesquisa, Mônica Nunes, Marília Dal Moro, Rafaela Thomaz, Polliane Trevisan, Camila Fabis, Fernanda Longo e Fernando Carneiro, gratidão pela ajuda no enfrentamento às dificuldades inerentes ao âmbito acadêmico. Em especial, gratidão à Cecília do Canto, um presente que a vida me deu.

À Alice Sonaglio, gratidão pela parceria constante, acalmando-me diante das dificuldades com palavras reconfortantes e motivadoras. Com a tua presença, o mundo acadêmico se mostrou mais afável.

Ao Instituto Estadual Couto de Magalhães, aos colegas de trabalho, alunos e ex-alunos, gratidão por fazerem parte de minha vida, permitindo-me crescer enquanto ser humano, estabelecendo laços afetivos para além do mundo profissional. Em especial, à Mirian Cancherini que generosamente abraçou parte da minha carga horária, permitindo a liberação de meu tempo para a realização desta pesquisa. Gratidão pela parceria de sempre!

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo acolhimento desde a minha graduação, pelo esmero com que tem se voltado ao seu público e à sua comunidade, garantindo um ensino, uma extensão e uma pesquisa de alta qualidade, apesar das

dificuldades que se impõem à esfera pública na atualidade. Gratidão aos professores que cruzaram comigo ao longo de minha jornada nesta instituição, ensinando-me com seus exemplos a buscar sempre o melhor para meus alunos. Em especial, aos professores da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, que, ao me desacomodarem, tornaram-me o que sou hoje.

Aos professores da banca avaliadora, Viviane Klaus, Luciana Gruppelli Loponte e Luciano Bedin da Costa, pelas preciosas contribuições, qualificando esta dissertação de modo atencioso, generoso e pertinente, sugerindo ao meu olhar perquiridor uma incursão por caminhos alternativos, permitindo-me desafiar a mim mesma, tornando-me uma pessoa melhor do que antes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela confiança em disponibilizar recursos públicos para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Ao meu irmão, Manoel Weinheimer, pela leitura sempre atenta aos meus escritos, doando-me tempo, carinho e olhar acurado, fazendo com seus gestos muito mais do que uma revisão textual...

*(...) E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.*

*E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:*

*Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão
Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.*

*E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução (...).*

(MORAES, 1959, p. 48)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral examinar movimentos da governamentalidade neoliberal e as ações de contraconduta a eles vinculados que se fazem presentes em uma escola pública estadual, mobilizados tanto pela emergência do Programa Novo Ensino Médio quanto por atividades pedagógicas criadas nessa instituição. Para dar conta desse objetivo geral, dois propósitos específicos foram estabelecidos: a) analisar enunciações de discentes sobre a escola e sobre o Ensino Médio, tendo em vista o *Programa Novo Ensino Médio* articulado pelo governo Federal de Michel Temer; b) a partir de uma experiência artístico-filosófica denominada “Sarau do Couto”, verificar a possibilidade de haver movimentos de contraconduta frente à lógica neoliberal presente na escola. As lentes teóricas do estudo ancoraram-se nos estudos foucaultianos, principalmente naqueles referentes aos conceitos de governamentalidade e de contraconduta. A parte empírica da pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Arroio dos Ratos – RS, ao longo do ano de 2018. O material empírico é constituído por: questionários respondidos por estudantes que frequentavam o Ensino Médio na escola investigada; observações referentes a uma experiência artístico-filosófica e lembranças vividas como professora de Filosofia na referida instituição. Com o intuito de sistematizar a apresentação deste material, o mesmo foi exposto de modo distinto. Na estratégia analítica, empregou-se a análise do discurso como compreendido por Foucault. A análise mostrou que a governamentalidade neoliberal tem conduzido as condutas escolares na atualidade. Dentre os rastros captados, podem ser destacados: a empregabilidade posta como foco do Ensino Médio; a competitividade e a performatividade pensadas como prerrogativas à conquista dos melhores resultados; a necessidade de reforma premente, tanto institucional quanto individual; a exploração repaginada do utilitarismo moderno, agora regulado aos interesses contemporâneos. Além dessas recorrências, notou-se também a presença de movimentos de contraconduta neoliberal na última etapa da educação básica, embora como exceção e momentaneamente. A suspensão da finalidade utilitarista e a cooperação desinteressada são reverberações desse modo de se conduzir, contrariando as prescrições neoliberais já tão arraigadas no âmbito escolar contemporâneo.

Palavras-Chave: Escola pública. Ensino Médio. Governamentalidade neoliberal. Contraconduta neoliberal. Programa Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The present research has the general objective to examine movements of neoliberal governmentality and the actions of counter-conduct linked to them that are present in a state public school, mobilized both by the emergence of the New High School Program and by pedagogical activities created in this institution. To fulfill this general objective, two specific purposes were established: a) to analyze student associations about the school and about High School, in view of the proposed New High School Program articulated by the Federal Government of Michel Temer; b) from an artistic-philosophical experience called "Sarau do Couto", to verify the possibility of movements of counter-conduct against the neoliberal logic present in the school. The theoretical lens of the study was been anchored in the Foucaultian studies, especially in those referring to the concepts of governmentality and counter-conduct. The empirical part of the research was been carried out in a state public school in the city of Arroio dos Ratos - RS, during the year 2018. The empirical material consists of: questionnaires answered by students who attended high school in the school investigated; observations related to an artistic-philosophical experience and memories lived as a professor of Philosophy at that institution. In order to systematize the presentation of this material, it was exposed in a different way. As In the analytical strategy, the discourse analysis was been used as understood by Foucault. The analysis showed that neoliberal governmentality has been driving school behavior today. Among the traces captured, the following can be highlighted: the employability put as the focus of the High School; competitiveness and performativity as prerogatives to achieve the best results; the need for urgent reform, both institutional and individual; the repaginated exploitation of modern utilitarianism, now regulated to contemporary interests. Besides these recurrences, the presence of neoliberal counter-conduct movements in the last stage of basic education was also noticed, although as an exception and momentarily. The suspension of the utilitarian purpose and disinterested cooperation are reverberations of this way of conducting itself, in opposition to the neoliberal prescriptions already so rooted in the contemporary scholastic scope.

Keywords: Public school. High school. Neoliberal governmentality. Neoliberal counter-conduct. New high school program.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUME	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação
PNEM	Programa Novo Ensino Médio
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO AS PRIMEIRAS TESSITURAS	12
1.1 DO CENÁRIO: UM RECORTE POSSÍVEL	15
1.2 DAS INSPIRAÇÕES: UMA BREVE INCURSÃO PELO FERRAMENTAL	35
2 ESQUELETO METODOLÓGICO: CONDUZINDO A PESQUISA	45
2.1 UM ENCONTRO FORTUITO	45
2.2 TERRENO EXPLORADO: DESCREVENDO AS SENDAS PERCORRIDAS	48
2.3 DESBRAVANDO A ESTRATÉGIA ANALÍTICA	66
3 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL VAI À ESCOLA: UMA PERSONAGEM ASSÍDUA	72
3.1 PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: EMPREGABILIDADE EM REALCE	72
3.2 COMPETITIVIDADE E PERFORMATIVIDADE: UMA BUSCA PELOS MELHORES RESULTADOS	81
3.3 PARA UMA NECESSIDADE DE REFORMA VANTAJOSA, UMA POSSIBILIDADE DE ESCOLHA INTERESSADA	89
3.4 UTILITARISMO REPAGINADO: UM DIAPASÃO MODERNO REGULADO AOS INTERESSES CONTEMPORÂNEOS	103
4 ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONTRACONDUTA	117
4.1 SUSPENSÃO DA FINALIDADE UTILITARISTA: CONHECER POR CONHECER	117
4.2 COOPERAÇÃO DESINTERESSADA: POSSIBILIDADE DE DISSOLUÇÃO DO NARCISISMO CONTEMPORÂNEO	138
5 A COMPOSIÇÃO DE UMA VEREDA: DIRECIONAMENTOS POSSÍVEIS	158
REFERÊNCIAS	165
ANEXO A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO	176

1 APRESENTANDO AS PRIMEIRAS TESSITURAS

Meu corpo esteve por anos a serviço de uma tradição que julgava inabalável. Hoje, depois de muito sangrar, posso dizer que a ela não mais presto reverências. Fui castrada, felizmente modificada. Cometi parricídio, sem arrependimentos. Apunhalei a Filosofia tradicional com uma ferramenta cortante: o estranhamento. Instalei explosivos nos pilares filosóficos e em suas teorias universalizantes. Assassinei meu mestre! Temo o que está por vir, pelas incertezas que agora me acompanhariam. Minha vontade de verdade foi abalada; minha estabilidade, repentinamente derrubada. Uma vontade de criação luta constantemente para manter meu corpo embriagado, bacante embevecida, docente em mutação. Foucault, como um intelectual que não diz aos outros o que fazer, chamou-me à luta.

O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é através das análises que faz nos campos que são seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar). (FOUCAULT, 2006, p. 249)

Depois de Foucault, nunca mais fui a mesma. Seu pensamento me incitou a buscar cotidianamente pela liberação das verdades sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre a escola, sobre as ciências, sobre o saber, sobre mim mesma. Foi minha completa perdição! Aprendi a ser mais leve, mais fluida. Novas perspectivas foram-me apresentadas, também filósofos dos quais eu jamais ouvira falar. Uma catástrofe anunciada! Os pilares da tradição filosófica foram caindo um a um, juntamente com sua vontade de verdade. Pois, “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir”. (FOUCAULT, 2007, p. 13).

Meu corpo, a partir dali, não mais prestaria serviços àquela tradição luminosa. Cometi parricídio, sem arrependimentos. Contudo, em meu sangue ainda correm os seus genes. Meu corpo foi marcado, produzido, constituído, nesse cenário filosófico.

Seus resíduos sempre estarão em mim, foram arquivados em um armazém repleto de gavetas que, ao mínimo toque, abrir-se-ão. Assemelho-me a um filho que renega seus genitores, mas, ao precisar de ajuda, a eles recorre indubitavelmente. Reconheço-me execrável! Contudo, depois de Foucault, como não abandonar teóricos que se julgam representantes da verdade? Pais, sempre detentores da razão! Meu novo amigo me apresentou a um caminho perigoso, mas apaixonante, permitindo que minhas malas de viagem, sempre cheias de verdades, pudessem ser abandonadas ao longo do caminho. Voltei-me a mim mesma, reavaliando minhas próprias convicções.

Inspirada nas teorizações foucaultianas, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em agosto de 2017. Destarte, a escritura da dissertação que aqui se delinea apresenta a pesquisa que venho desenvolvendo desde a minha admissão. Como aluna do Mestrado, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e docente da rede estadual de ensino, posso dizer que não escolhi as temáticas desta investigação (Escola e Ensino Médio) aleatoriamente. Tenho sido capturada por elas, de forma mais emblemática, a partir do momento em que o governo do então presidente Michel Temer pôs em xeque a atual estrutura curricular das instituições dessa etapa da escolarização, tentando criar um sistema unificado. Para fins de contextualização, esse governo subiu ao poder em 12 de maio de 2016, aí permanecendo até primeiro de janeiro de 2019, quando da posse de Jair Bolsonaro. Com a possibilidade premente de reforma, tensionamentos têm aflorado nas escolas de Ensino Médio do Brasil. Imersa nesse ambiente de indefinições, não consigo deixar de pensar naquilo que está por vir, nas rupturas que estão sendo engendradas e postas a cabo. Cambaleando de um lado a outro, conforme os ventos vão sendo redirecionados, a disciplina de filosofia com a qual trabalho corre o risco de ser diluída em outros saberes, novamente silenciada.

Nessa esteira, apresento brevemente a minha pesquisa. A parte empírica foi realizada em uma Escola Estadual da cidade de Arroio dos Ratos (RS), onde atuo como professora da área da Filosofia. As bases teóricas do estudo encontram-se no pensamento de Michel Foucault, principalmente nos conceitos de governamentalidade, contraconduta e discurso. A investigação tem por objetivo geral: **Examinar movimentos da governamentalidade neoliberal e as ações de**

contraconduta a eles vinculados que se fazem presentes em uma escola pública estadual, mobilizados tanto pela emergência do Programa Novo Ensino Médio quanto por atividades pedagógicas criadas nessa instituição. E, considerando esse objetivo, dois outros específicos foram elaborados:

a) analisar enunciações de discentes sobre a escola e sobre o Ensino Médio, tendo em vista o *Programa Novo Ensino Médio* articulado pelo governo Federal de Michel Temer;

b) a partir de uma experiência artístico-filosófica denominada “Sarau do Couto”, verificar a possibilidade de haver movimentos de contraconduta frente à lógica neoliberal presente na escola.

Para dar conta desses propósitos, foram analisadas enunciações de discentes produzidas em questionários, anotações referentes à observação do Sarau do Couto e lembranças forjadas ao longo do ano de 2018. Com o intuito de sistematizar a apresentação deste material, o mesmo foi exposto de modo distinto. Os questionários foram postos em caixas de texto simples. As observações do Sarau, feitas no caderno de campo, foram exibidas em caixas duplas. As lembranças, também anotadas no diário, ganharam a forma de nuvem. Não pretendo com isto traçar uma divisão entre observações/anotações/lembranças, mas apenas encontrar um melhor meio de demonstrar aquilo que foi engendrado em termos de empiria durante o processo perquiridor. Pensando nesse processo, organizei a presente dissertação em cinco capítulos. No primeiro, teço uma escrita introdutória, traçando um recorte no cenário que facilitou o florescimento do meu tema de pesquisa. Nesse mesmo pedaço, especifico o tema e os objetivos do trabalho, assim como a revisão de literatura, que amplamente contribuiu para a sua composição. Além disso, apresento uma breve incursão pelo ferramental teórico, debruçando-me sobre os conceitos foucaultianos de governamentalidade e contraconduta, respaldada nos sentidos sugeridos por Veiga-Neto. O segundo capítulo está dividido em três partes. Na primeira, ponho na cena uma tresloucada amiga que em muito me motivou a deixar um pouco de lado a seriedade acadêmica, dando vazão à criação sem abandonar o rigor necessário de uma escrita científica. Na segunda, descrevo meus passos metodológicos e os motivos que me levaram a escolher determinadas perspectivas e estratégias para a confecção das tessituras produzidas. Na terceira, coloco em pauta a análise do

discurso de Michel Foucault, usando como estofa as teorizações de Fischer e de Veiga-Neto. O terceiro capítulo traz o primeiro eixo analítico. Separado em quatro unidades, ele aponta para o espraiamento da governamentalidade neoliberal não apenas na escola pública, mas também no modo como os alunos têm se conduzido na contemporaneidade. O quarto capítulo, segundo eixo analítico, coloca em discussão a visualização de movimentos de contraconduta nessa mesma instituição. Esse capítulo foi dividido em duas unidades. A primeira traz a suspensão da finalidade utilitarista como uma possibilidade, dado que muitos acreditam que a escola tem uma função própria que não lhe é externa, mas inerente. A segunda discute o narcisismo contemporâneo e o quanto a contraconduta neoliberal, a partir da cooperação desinteressada, pode ser capaz de dissolvê-lo. No capítulo quinto, exponho uma vereda em construção, nenhuma conclusão definitiva ou verdade alcançada. Do mesmo modo, aponto fissuras, questionamentos e articulações teóricas suscitadas por *Mnemosyne*¹, porém incipientes por ainda não estarem devidamente tramadas.

1.1 DO CENÁRIO: UM RECORTE POSSÍVEL

Enquanto se delineava a escritura desta dissertação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* apregoavam uma formação discente para além do âmbito profissional, auxiliando também na chamada construção da cidadania. Para isso, dois principais aspectos deveriam ser observados pelas escolas que oferecem essa etapa da escolarização: propiciar novas perspectivas culturais para a expansão dos horizontes discentes e favorecer a sua autonomia intelectual, assegurando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado (BRASIL, 2013). Não se deve perder de vista, porém, o entendimento de que “a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais” (IBIDEM, p. 145). O que me chama a atenção nessa parte introdutória da Diretriz analisada é o uso da palavra “dotar” atrelada à autonomia: “É preciso (...) dotá-los de autonomia intelectual” (IBIDEM). Conforme o Dicionário Aurélio², “dotar” pode ser compreendido como “dar

¹ *Mnemosyne* simboliza a Memória. Ela e Zeus geraram as Musas, inspiradoras de Hesíodo e de todos aqueles que necessitam de criatividade. “O poeta (...) tem na palavra cantada o poder de ultrapassar e superar todos os bloqueios e distâncias espaciais e temporais, um poder que só lhe é conferido pela Memória (*Mnemosyne*) através das palavras cantadas (Musas)” (TORRANO, 2009, p. 16).

² Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/dotar>>. Acesso em: 28 de abril de 2018.

dote a”, “estabelecer dotação a” e “exornar, ornar, preñar, conceder”. O uso desse termo pode sugerir que a autonomia seja uma capacidade que uma pessoa concede a outra, beneficiando-a. É como se a autonomia só pudesse ser alcançada por apadrinhamento, um presente doado em auxílio do outro, tomado enquanto carente. Apesar de esse uso me causar estranhamento, a perspectiva epistemológica que orienta a escrita das diretrizes para o Ensino Médio fica aqui evidenciada. Os alunos são tidos como *tábulas rasas* que precisam ser preenchidas com a sapiência daqueles que têm legitimidade para falar, tirando-os da escuridão em que vivem.

Conforme as mesmas *Diretrizes curriculares para o Ensino Médio*, teria sido a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - que incluiu o Ensino Médio na Educação Básica, conferindo-lhe uma especificidade própria: como última etapa. “A LDB define o Ensino Médio como uma etapa do nível denominado Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo este sua etapa final” (BRASIL, 2013, p. 154). Mas, se é a última etapa, não deveria ter uma finalidade em si mesmo? O nome “médio” remete-nos a meio, a algo que está entre dois extremos, um intermediário, um ponto em que é possível percebermos tanto a distância já percorrida quanto aquela que precisaremos percorrer a fim de atingirmos nosso objetivo, seja ele qual for. Apesar do nome, essa etapa é apresentada pelas normativas legais como sendo a última. O que se percebe é que se trata de uma condição para que o aluno possa desenvolver sua estrada profissional, um meio capaz de conduzi-lo ao ensino superior e ao mercado de trabalho, desenvolvendo sua empregabilidade. Porém, é apenas uma condição, não uma garantia.

Analisando a LDB³, as finalidades do Ensino Médio encontram-se explicitadas no Artigo 35, a saber: aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação para o trabalho, para a cidadania, para a adaptação flexível; aprimoramento discente enquanto pessoa humana, incluindo a ética, a autonomia e a criticidade; ensino da teoria relacionado à prática. Apesar de a Lei 9.394/96 apontar para uma preocupação com a formação integral do aluno, não se restringindo ao desenvolvimento de certas habilidades e competências, há um aspecto preponderante que me salta aos olhos. É a preocupação exacerbada com o mercado de trabalho,

³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

como se o Ensino Médio devesse qualificar uma mão de obra para a economia do país prosperar. “Adaptação”, “flexibilidade”, “autonomia”, “aperfeiçoamento”: esses são alguns termos que remetem ao profissional qualificado, tornado útil à sociedade. Essa preocupação fica mais evidente quando lemos a LDB atualizada, já modificada pela Lei 13.415, de fevereiro de 2017.

Ao acessar a LDB atualizada no Portal do Ministério da Educação (MEC), percebe-se que há alteração no texto original. Alguns artigos foram incluídos e outros, excluídos. Um caso de inclusão pode ser observado no Artigo 35-A, que institui a Base Nacional Comum Curricular⁴ (BNCC), os itinerários formativos e a possibilidade de a formação técnica e profissional estar atrelada ao próprio Ensino Médio regular. Essas são as novas orientações para a educação brasileira, que ainda não foram efetivamente postas em movimento dentro das instituições escolares. Ainda aguardamos pela implementação da reforma educacional. Este é o cenário no qual meu tema de pesquisa está inserido: incertezas, rupturas, desvios, embates, lutas em torno de significados.

Desse modo, por meio de uma BNCC, cuja função é definir direitos e objetivos de aprendizagem, o governo do então presidente Temer diz-se que a permanência no âmbito escolar possa ser estimulada, diminuindo os índices de evasão na última etapa do Ensino Médio. Quanto à garantia de acesso, a terceira versão da BNCC traz o seguinte texto: “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 8). Seguindo essa perspectiva, o governo acima referido acredita que deva haver uma unidade sob a qual os currículos possam ser construídos, permitindo a todos os alunos do país um conteúdo mínimo compartilhado.

Duas semanas após assumir a presidência da república, em setembro de 2016, devido ao impedimento de Dilma Rousseff, Michel Temer enviou ao Senado a Medida Provisória 746. Essa medida tinha por objetivo reformar o Ensino Médio. Ela tramitou no Senado e foi aprovada, apesar de terem feito uma enquete sobre o assunto no próprio *site* do Senado, cujos resultados demonstraram sua reprovação pela maioria

⁴ Maiores informações e problematizações acerca da BNCC podem ser encontradas nas pesquisas de Mônica Ribeiro da Silva (2015), assim como de Vera Peroni em parceria com Maria Caetano (2015).

da população. No dia 16 de fevereiro de 2017, essa Medida Provisória foi sancionada na Lei 13.415, instituindo a BNCC enquanto uma normativa a ser seguida pelas escolas de todo o país. Essa nova Lei pode modificar os currículos de todas as escolas da federação, principalmente as de Ensino Médio, definindo direitos e objetivos de aprendizagem, tentando conduzir as condutas dos jovens em idade escolar. A proposta do chamado “Programa Novo Ensino Médio” (PNEM) é permitir o protagonismo do jovem, dando-lhe liberdade de escolher o itinerário formativo segundo sua própria vocação, conforme as falas veiculadas nas propagandas do Ministério da Educação.

Ao analisar o Portal do MEC⁵, em outubro de 2017, encontrei uma série de questões sobre a reforma, dispostas na página sob o tópico: “Novo Ensino Médio – Dúvidas”. As dez primeiras não têm uma autoria definida. As outras dezenove provavelmente foram enviadas por internautas, pois, no início da página, é feito um pedido para que dúvidas sejam enviadas para um determinado e-mail, sendo que as mais frequentes serão respondidas. Entre as dezenove perguntas ali publicadas, quatorze receberam a mesma resposta:

A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

Esse excerto traz a ideia de que a reforma não é algo premente, acontecendo somente depois de 2018. Mas isso vai de encontro ao modo como o processo de reforma foi estabelecido, mediante Medida Provisória. Essa ação pode ser vista como um instrumento legal que tende a produzir efeitos imediatos, quando o Presidente da República entende que determinada situação possui caráter de urgência.

Em nota⁶ publicada no próprio *site*, em fevereiro de 2017, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) refere-se à Medida

⁵ Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> > Acesso em: outubro de 2017.

⁶ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-aprovacao-pelo-senado-da-mp-do-ensino-medio>>. Acesso em: agosto de 2017.

Provisória 746/2016 como “Autoritária na forma e equivocada em conteúdo”. Seria autoritária na forma porque foi elaborada sem o devido diálogo com a sociedade ou com as pessoas diretamente envolvidas na educação. E equivocada no conteúdo porquanto põe em risco a qualidade da educação, devido à nova configuração curricular tecnicista, produzindo uma escola para ricos e outra para pobres.

À época de seu surgimento, sinalizamos sobre os riscos que essa MP representava para a garantia do direito à educação de qualidade a todos os jovens brasileiros. Em especial, por estimular a fragmentação dos percursos formativos segundo as condições de ofertas das redes e escolas e origens sociais dos estudantes, estimulando o retorno à dualidade de uma escola para os ricos e outra para os pobres. O que foi aprovado no Senado Federal expressa uma efetiva ruptura com um princípio educativo configurado na LDB/96 que definiu o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica para todos.

A questão um, encontrada no Portal do MEC, trata do sentido ontológico da reforma.

O que é a reforma do ensino médio? A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.

Atento para uma série de palavras nessa resposta à questão um: “flexibilização”, “escolha”, “mercado de trabalho”, “vocação”, “mundo do trabalho”. Esta série me remete ao artigo de Acácia Kuenzer, intitulado *Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível*. Ao explorar a flexibilização posta na ordem do discurso contemporâneo, Kuenzer sugere que “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (KUENZER, 2017, p. 338). A flexibilização parece ser o imperativo dos nossos tempos. Flexibilizar os currículos escolares para tornar a escola mais atrativa aos alunos, fazendo-os permanecer

nesse ambiente por mais tempo possível, diminuindo as evasões, tirando-os das ruas, evitando riscos em potencial. Flexibilizar os currículos, permitindo que os alunos possam escolher seus próprios itinerários formativos é deixar a responsabilidade da aprendizagem sobre eles. Cada um se responsabiliza pela própria aquisição de competências, tornando-se empresários de si mesmos, pautados em seus talentos ou vocações.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências, apresento a questão quatro, publicada pelo MEC em seu Portal. A resposta é uma tentativa de explicar o que é a BNCC:

O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino, de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Para mais informações sobre a BNCC, consulte o site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

A partir da explicação dada a essa questão, ficamos sabendo que a BNCC trabalhará com as noções de habilidade e competência. Iván G. Silva Miguel, em sua dissertação de Mestrado, analisa as competências nos discursos sobre o Ensino Médio brasileiro, tendo por inspiração a ideia foucaultiana de que os procedimentos de poder devem ser considerados como técnicas, como tecnologias. Seu objetivo geral foi “compreender como o discurso sobre as competências é posto em funcionamento no âmbito do Ensino Médio, entrando assim num regime de verdade, e funcionando como uma tecnologia de governo” (SILVA MIGUEL, 2014, p. 22). De acordo com Silva Miguel,

A nova sociedade empresarial requer novos sujeitos que possam trabalhar nela, e à escola é dada a função de prepará-los da melhor maneira possível. Essa nova forma de entender as relações laborais atua sobre a forma como a escola enfoca os processos de ensino e de aprendizagem. Essa questão preocupa a uma grande parte do coletivo docente, pois a escola passa a ser compreendida como fomentadora da individualidade e da competitividade em lugar de formadora de sujeitos conscientes, responsáveis, capazes de exercer a justiça e a criatividade, etc. (SILVA MIGUEL, 2013, p. 09)

Esse autor faz referência à escola imersa no discurso neoliberal, no sentido de empresa, de produtora de subjetividades empreendedoras, individualistas e competitivas, seguindo a lógica do mercado de trabalho. Ele analisa como o neoliberalismo é capaz de produzir subjetividades que o sustentem, desenvolvendo estratégias cada vez mais eficazes para mantê-lo e aprimorá-lo, colocando a serviço de seu sistema tecnologias de governamento como, por exemplo, as competências. Nesse sentido, Masschelein e Simons, no livro *Em defesa da escola*, analisando as escolas atuais que se preocupam com os resultados relativos à aprendizagem dos alunos, acreditando torná-los mais “empregáveis”, sugerem que a ênfase aí está apoiada na produção dos resultados, “- de preferência, competências - que os alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 18).

Quando a ênfase da educação recai sobre a empregabilidade, a escola é vista como uma terra fértil capaz de auxiliar no desenvolvimento da economia do país, tornando o aluno uma mão de obra para o mercado em expansão. No entanto, serão algumas competências e habilidades condições suficientes para que um jovem consiga ser de fato empregado? O quanto um aluno precisa aprender para ser útil economicamente? A diretriz da vez parece estar sustentada no pressuposto de que é preciso desenvolver indivíduos aptos ao trabalho, competentes para a realização de determinadas atividades, variando conforme o talento de cada um. Isso me faz lembrar novamente da discussão que Masschelein e Simons fazem em torno da educação atual, sugerindo que “a ‘empregabilidade’, ao que parece, é a palavra em torno da qual o discurso e o pensamento sobre a escola são orientados” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 88).

Pensando na empregabilidade, exponho um dos pontos principais do Programa Novo Ensino Médio: a formação técnica durante o tempo regular de ensino. De acordo com o Artigo 04 da Lei 13.415/2017, o Artigo 36 da Lei 9.394/96 passará a vigorar conforme as seguintes modificações:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III -

ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Disponibilizar um ensino técnico concomitante ao Ensino Médio parece demonstrar uma preocupação exatamente com a otimização da economia. Levar os jovens às salas de aula, fazendo-os ali permanecer - devido à flexibilização curricular, à liberdade de escolha dos itinerários formativos, garantindo uma escola mais atrativa -, pode tornar o processo de ensino aprendizagem um meio de tornar o jovem mais eficiente e produtivo ao seu país. Nesse sentido, o uso da última etapa da educação básica, enquanto um meio para que um fim outro seja atingido, fica bastante evidente.

Outro ponto que gostaria de trazer aqui diz respeito à discussão sobre aquilo que o MEC divulgou em seu portal, na questão nove das não elaboradas pelos *internautas*, sobre as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física.

Como fica educação física, artes, sociologia e filosofia? E língua portuguesa e matemática? A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio. Língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio independente da área de aprofundamento que o estudante escolher.

A nova proposta de ensino prevê a obrigatoriedade de práticas e estudos das disciplinas supracitadas, mas não a sua obrigatoriedade enquanto disciplinas. Silvio Ricardo Gomes Carneiro, em nota⁷ à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), em fevereiro de 2017, discute o uso desses termos na referida proposta.

Na arquitetura reformada do ensino médio, o significado da obrigatoriedade dos “estudos e práticas” da Filosofia (bem como dos demais conteúdos curriculares presentes nesta artimanha legal) é seu esvaziamento na formação estudantil. O decreto simplesmente retira do horizonte os anos de debate que consideram a Filosofia disciplina fundamental para a formação cidadã, algo presente nas manifestações de algumas emendas parlamentares, muitas delas sustentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que recomenda a obrigatoriedade da disciplina na matriz escolar, uma vez que se trata do valor “para um processo educacional consistente e de

⁷ Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>>. Acesso em: agosto de 2017.

qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”.

Após Filosofia e Sociologia retornarem como disciplinas obrigatórias aos currículos de todas as escolas de Ensino Médio do país, por meio da Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008, essa obrigatoriedade fica agora em suspenso. O argumento é de que elas serão contempladas na BNCC, mas apenas como estudos e práticas, revogando a lei que permitiu a sua volta depois de seus dismantelamentos nos períodos ditatoriais vividos em um Brasil recente.

Além de um Portal na *internet*, como já referido, o MEC tem investido na publicidade como estratégia de divulgação de suas ideias reformadoras, tentando cooptar e conduzir as condutas dos alunos brasileiros. Usarei os termos “publicidade” e “propaganda” como sinônimos, não me preocupando em traçar aqui algum tipo de distinção. Utilizarei esses vocábulos como uma produção midiática que tem por finalidade propagar e plantar ideias no público em geral, por meio da televisão ou da *internet*. De acordo com Marlucy Alves Paraíso, “ela produz sentidos, práticas e sujeitos de um determinado tipo; faz com que desejemos coisas, muda nossas percepções, nos modela e nos seduz” (PARAÍSO, 2007, p. 24). A publicidade teria essa potencialidade porque pode ser considerada como um sistema de linguagem, relacionando-se diretamente com o mundo, produzindo sentidos e verdades sobre como devemos ser e estar. Se o governo investe em publicidade, certamente é porque ela tem um grande alcance populacional, capturando um grande número de pessoas, produzindo-os, conduzindo-os. Corroborando essa ideia, Douglas Kellner destaca:

A publicidade constitui uma das esferas mais avançadas da produção de imagem, com mais dinheiro, talento e energia investidos nesta forma de cultura do que em qualquer outra em nossa sociedade hipercapitalista. A própria publicidade é uma pedagogia que ensina os indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes, bem-sucedidos (...). A publicidade ensina uma visão de mundo, valores e quais comportamentos são socialmente aceitáveis e quais são inaceitáveis. (KELLNER, 2013, p. 108)

Cito as propagandas porque o governo de Michel Temer, ao propor a reforma do Ensino Médio, decidiu investir no potencial desses veículos, pagando dois

Youtubers para falarem dos benefícios do Novo Programa, na tentativa de atingir uma parcela ainda maior da população. Essa notícia foi amplamente divulgada por vários sites, em jornais impressos e televisivos. Uma revista virtual⁸ publicou em seu site a seguinte manchete: “*Dupla de youtubers recebeu 65 mil reais e fez vídeo elogiando pontos polêmicos da proposta, sancionada nesta semana pelo presidente Michel Temer*”. Um outro Portal⁹ também fez referência a essa mesma notícia: “*MEC paga R\$ 295 mil para vídeos de youtubers sobre a reforma do ensino médio*”. Porém, logo abaixo, em tom de justificativa, escreveu: “*Ministério diz que campanha busca 'estimular o debate'. Reforma foi aprovada pelo Congresso e sancionada nesta semana pelo presidente Michel Temer*”.

Além disso, também houve um grande investimento na publicidade televisiva. Uma enxurrada de propagandas tomou conta da programação, sendo frequentemente apresentadas em 2017. A primeira delas¹⁰ apresentou uma professora negra em uma sala de aula falando sobre os péssimos índices de rendimento dos alunos brasileiros nas disciplinas de Português e Matemática, assim como dos altos índices de evasão, precisando haver mudança na educação. Tendo por mote a mudança, o PNEM é posto como uma solução para os problemas enfrentados pela educação atual, como uma estratégia capaz de tornar a escola um ambiente mais atrativo, diminuindo os índices de evasão. Pois, com a reforma em vista, o aluno vai poder escolher o que deseja estudar, conforme sua própria vocação e projeto de vida. Também há a opção da formação técnica entre os itinerários formativos, para aqueles que desejarem trabalhar logo após a conclusão do ensino médio. Sob o *slogan* “Agora é você que decide o seu futuro”, os alunos são chamados a buscarem maiores informações no site do MEC.

Outra publicidade¹¹, bastante veiculada na televisão em 2017, foi aquela em que um homem respondia perguntas de pessoas na rua, principalmente de alunos, sobre a proposta de reforma. No final da interpelação, o narrador diz que a mesma foi

⁸ Disponível em <<https://veja.abril.com.br/brasil/mec-pagou-youtubers-para-defender-novoensino-medio-diz-jornal/>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

⁹ Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

¹⁰ Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=VDIw07KKHM0>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

aprovada por 72% da população¹². Pensando nas informações utilizadas nas propagandas do MEC, a Empresa Brasil de Comunicação (EBC) publicou em sua página virtual a seguinte manchete: *“Ibope: 72% aprovam reforma do ensino médio e 59% são a favor da PEC do Teto”*¹³. Nessa mesma reportagem, são divulgados alguns dados a respeito da pesquisa realizada pelo IBOPE, como a pergunta que gerou a percentagem divulgada na propaganda, a saber:

O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?

Uma outra informação trazida pela EBC diz respeito à idade dos entrevistados e sua aprovação ou rejeição. Conforme a pesquisa, 78% dos respondentes com 55 anos ou mais disseram aprovar a reforma. A rejeição de 35% foi registrada entre os de 16 a 24 anos. *“O Ibope ouviu 1,2 mil pessoas entre os dias 30 de outubro e 6 de novembro. A margem de erro é de 3 pontos percentuais”*. Perguntados também sobre o aumento da carga horária previsto para o Ensino Médio, garantindo aquilo que o governo chama de tempo integral, chegou-se aos seguintes resultados: 56% favoráveis, 39% contrários, 4% não sabiam e 2% não opinaram. A maior porcentagem de reprovação foi estabelecida entre as pessoas com ensino fundamental completo (46%), *“seguido pelos jovens de 16 a 24 anos (44%)”*.

Pensando na ampliação da carga horária, cito novamente a Lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Ela inicia com uma normativa a respeito do aumento da carga horária anual à qual os sistemas de ensino que disponibilizam a última etapa da educação básica deverão se adaptar, alterando a Lei 9.394/96. As escolas de Ensino Médio de todo o país deverão ampliar progressivamente suas horas de trabalho, passando de 800 para 1.400. De acordo com o inciso 2, do artigo 1, “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de

¹² Na tentativa de buscar maiores informações a respeito desse dado, vasculhei o próprio *site* do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE), mas isso não foi muito frutífero. Não encontrei nada a respeito dessa pesquisa encomendada pelo governo.

¹³ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/ibope-72-aprovam-reforma-do-ensino-medio-e-59-sao-a-favor-da-pec-do-teto>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º”.

Analisando esse inciso, percebo que a proposta do PNEM não tem como foco normativo os alunos do regular noturno, ou mesmo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao contrário, o teor desse inciso delega a decisão relativa à oferta desse turno de ensino aos sistemas municipais, estaduais ou privados que organizam as suas escolas segundo regulamentação própria. Como funcionarão as escolas que abrem suas portas ao público noturno, quanto ao aumento da carga horária? Isso só poderá ser melhor analisado após a instauração efetiva desse Programa Federal e sua organização pelos sistemas de ensino aos quais cada escola do país está submetida. Em análise a esse aspecto, Acacia Zeneida Kuenzer faz uma crítica à proposta de aumento da carga horária escolar quanto aos jovens trabalhadores. De acordo com a autora, tal expansão

Inviabiliza o acesso ao ensino médio aos jovens que trabalham; por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral. (KUENZER, 2017, p. 336)

Essa “despreocupação” com as aulas noturnas me fez pensar na população-alvo do PNEM. A quem esse Programa pretende atingir? Será toda a população jovem? Quem se inclui nesse “toda”? Segundo o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em entrevista¹⁴ publicada no Portal do MEC durante o lançamento de cartilha explicativa sobre o PNEM,

Quase 2 milhões de jovens estão excluídos do mercado, marginalizados ou sendo presa fácil para as drogas, e há uma consciência plena de toda a sociedade de que não há caminho para o desenvolvimento que não passe pela educação. Os avanços estão acontecendo. O diálogo é algo presente e não deixamos de ter coragem de enfrentar obstáculos.

¹⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=53001:cartilha-sobre-o-novo-ensino-medio-e-lancada-no-senado-publicacao-explica-mudancas>>. Acesso em: agosto de 2017.

A partir dessa fala, percebe-se a quem se direciona essa reforma. Apesar de a normativa federal regular todas as escolas de Ensino Médio do país, públicas ou privadas, a preocupação parece recair sobre uma parcela específica da população jovem: aqueles que se encontram em situação de risco social. Corroborando essa linha de raciocínio, utilizo uma publicação¹⁵ do Portal Brasil. De acordo com esse *site*, um dos objetivos do PNEM é tornar o ensino mais atrativo, mantendo os alunos na escola. “Atualmente, mais de 1 milhão de jovens de 17 anos que deveriam estar no terceiro ano do ensino médio estão fora da escola. Outros 1,7 milhão de jovens não estudam nem trabalham”.

Tal endereçamento fica mais evidente quando se analisa o artigo 4º da Lei 13.415. Este traz alterações ao conteúdo do artigo 36 da Lei 9.394:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Observa-se que novamente a normativa relega a organização dos itinerários formativos aos sistemas de ensino, o que acarretará uma diferenciação nas escolas por eles mantidas. Essas não são obrigadas a ofertarem todos os cinco itinerários formativos supracitados. Isso dependerá do interesse das redes e dos seus respectivos públicos. Pensando nessa possível diferenciação entre as escolas públicas e privadas, bem como sobre seus públicos-alvo, chamo Varela e Uria para comigo conversarem.

A periculosidade social, prisma através do qual a burguesia perceberá quase que exclusivamente, desde o século XIX, as classes populares, servirá de cobertura a uma multiforme gama de intromissões destinadas a destruir sua coesão assim como suas formas de parentesco associadas pelos filantropos e reformadores sociais ao vício, à imoralidade e, mais tarde, à degeneração. A escola servirá para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-la do contágio e dos efeitos nocivos da miséria, desclassificá-la enfim, e individualizá-la, situando-a em uma *no man's land* social onde é

¹⁵ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/conheca-as-mudancas-que-ocorrerao-no-ensino-medio>>. Acesso em: agosto de 2017.

mais fácil manipulá-la, para seu próprio bem, e convertê-la em ponta de lança da programação da nova instituição familiar e da ordem social burguesa. (VARELA; URIA, 1992, p. 87)

Segundo esses autores, a escola é o local onde as infâncias pobres podem se refugiar, livrando-se do ambiente miserável ao qual pertencem. Tudo isso porque há uma burguesia que se preocupa com o bem-estar dessa população em situação de risco, inserindo-a em um programa escolar criado especialmente para ela, transformando tábulas rasas em bons trabalhadores (VARELA; URIA, 1992, p. 87). Será esse também o objetivo principal do PNEM? De acordo com Kuenzer, “a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado” (KUENZER, 2017, p. 341).

Após fazer um breve recorte do cenário que compõe meu tema de pesquisa, arrisco dizer que a linearidade não me acompanha. Todavia, a ruptura, a cisão, a suspensão, são as amigas intrometidas que estão a me acompanhar desde que iniciei meu processo perquiridor. Quando a escola e o Ensino Médio ganham repercussão nacional, devido a uma perspectiva que os coloca em posição de crise, não consigo apenas ficar observando Apolo conduzir sua carruagem¹⁶. Rearranjar as coisas como quem está a arrumar o seu próprio armário, mantendo aquilo que serve e descartando o que não serve mais, tendo por critério de escolha o seu próprio padrão, parece ser uma metáfora que cai muito bem à educação atual: um armário. Movimentos podem ser feitos para se colocar o armário no seu devido lugar, assim como as coisas que estão em seu interior. Contudo, qual o lugar devido de um armário? Há esse lugar? O que posso dizer no momento é que faço parte desse armário, colocada em um de seus compartimentos, a ser conduzida juntamente com esse objeto, conforme sopram os ventos.

Pensando na metáfora do armário e nas tentativas de conduzir tudo o que a ele se refere, gostaria de expor aqui o meu objetivo enquanto pesquisadora incipiente. Utilizando como base teórica o conceito foucaultiano da governamentalidade, assumo

¹⁶ Hesíodo, em *Teogonia*, refere-se a Apolo como “o luminoso” (HESÍODO, 2009, p. 103). Nietzsche, em *O nascimento da tragédia*, refere-se ao deus olímpico como: uma “divindade da luz” (NIETZSCHE, 2007, p. 26); “o deus da individuação e dos limites da justiça” (IBIDEM, p. 66); “um pai desse mundo” (IBIDEM, p. 32); “divindade ética” (IBIDEM, p. 37). Assim, pode-se empregar a figura apolínea fazendo uma alusão à luz, à clareza, à precisão, à ética. São esses sentidos que me permitem convocar esse deus mitológico, amalgamando-o ao iluminismo moderno.

que o processo de escolarização e, em especial, o PNEM conduz condutas, buscando constituir alunos e professores de uma determinada forma. No entanto, como será explicitado nos próximos capítulos, ao mesmo tempo em que se manifestam processos de condução de condutas, podem ocorrer movimentos de contraconduta. Esta pesquisa busca problematizar os dois lados desse mecanismo.

Assim, a investigação tem como objetivo geral investigar as enunciações de alunos sobre a escola e o Ensino Médio. Nessas enunciações, produzidas em questionários e ao longo de uma experiência vivenciada na escola, busca-se também examinar os sentidos atribuídos pelos estudantes ao Programa Novo Ensino Médio. Além disso, interessa-me analisar os possíveis movimentos de contraconduta presentes no Sarau, uma atividade escolar, da área da Filosofia, onde os discentes são desafiados a manifestarem suas formas de conceber e pensar a escola que frequentam. Porém, para que isso se efetive, deve-se “ter uma atitude exigente, prudente, ‘experimental’; é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é” (FOUCAULT, 2006, p. 219). Tendo em vista esse aspecto, posso dizer que não quero ser uma destemida apreciadora do monótono espetáculo que minha própria paisagem ensimesmada me oferece (COSTA, 2011). Aquilo que cobiço está inscrito no enveredar do meu barco “por correntes outras, ao sabor dos imprevisíveis ventos do querer” (IBIDEM, p. 34). Abandonando as verdades absolutas, parto em uma aventura rumo ao desconhecido, “que se engendra naquilo outrora tido como o mais certo e constatável” (IBIDEM).

É exatamente isto que pretendi realizar na parte empírica desta pesquisa: uma experiência artístico-filosófica. Pensei em fazer experimentações com a Filosofia, com a escola, com os alunos do Ensino Médio e com as possibilidades transgressoras que as artes podem trazer à educação (LOPONTE, 2012). Sem planejar a viagem, sair sem rumo, não criando expectativas, não sofrendo decepções, não impondo modos de ser-viajante aos alunos, indicando o que deveriam ou não levar nas suas bagagens. Em relação à metáfora da viagem, Meyer e Soares a analisam seguindo o mesmo raciocínio de Louro, sendo útil “não tanto pelas noções de chegada e partida que ela comporta, mas pelas ideias de ‘deslocamento, desenraizamento e trânsito’ que ela também agrega (MEYER; SOARES, 2005, p. 38). Nessa mesma linha, Louro explora a ideia de um percurso em que um viajante pode se apresentar de um modo mais difuso, com menos imprevisibilidade e mais confusão, acostumando-se aos desvios

(LOURO, 2010). Ao empreender tal viagem, torço para Dioniso¹⁷ derramar coragem e atrevimento sobre nós, fazendo-nos enfrentar os perigos embevecidamente, forçando um desapego às estruturas, liberando-nos das determinações apolíneas ligadas “a uma racionalidade isenta de intensidades” (LOPONTE, 2012, p. 311).

Depois de delimitar o tema, fiz uma busca em alguns repositórios digitais, tentando encontrar trabalhos acadêmicos que pudessem me auxiliar a compor o cenário da pesquisa. De acordo com Moreira, a revisão de literatura pode nos auxiliar a: encontrar pesquisas similares, analisando a metodologia e o formato utilizado; ver o próprio estudo numa perspectiva histórica, evitando duplicação desnecessária; relacionar o próprio trabalho com os anteriores (MOREIRA, 2004, pp. 23-24). A partir disso, evidencia-se a importância da revisão de literatura para uma produção acadêmica. Coletar informações, fontes bibliográficas, metodologias, abordagens variadas, poderia me auxiliar a direcionar melhor a dissertação, tentando abordar aspectos que ainda não foram desenvolvidos ou mesmo esquadrihados.

Percorrer os repositórios digitais exige que certas escolhas sejam feitas, tanto dos descritores quanto dos próprios repositórios a serem utilizados. A seguir, exponho as razões e os respectivos armazéns digitais que me auxiliaram a compor a presente revisão de literatura. Por ser o maior banco de dados referentes à produção científica no país, escolhi abrir o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como sou aluna do mestrado da UFRGS, não posso deixar de vasculhar o LUME, em que se deposita toda a produção escrita desta Universidade. O Manancial - Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – também foi acessado, pois, nessa instituição, há uma vasta produção envolvendo os estudos foucaultianos, principalmente sobre a governamentalidade. Escolhi também percorrer os meandros do Repositório Institucional da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Priorizei a busca de materiais nessas três Universidades por serem as maiores instituições de ensino públicas do Rio Grande do Sul. O Repositório Digital da Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) foi outro armazém que recebeu minha atenção. O Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição

¹⁷ Dioniso é o deus do vinho, da embriaguez, da alegria primaveril, do delicioso êxtase que ascende do mais profundo íntimo humano (NIETZSCHE, 2007, p. 27). Sua influência é tal que se pode “dançando, sair voando pelos ares” (IBIDEM, p. 28). Por meio de seu encantamento, abre-se a possibilidade de perceber que “o homem não é mais um artista, tornou-se obra de arte” (IBIDEM).

recebeu o conceito 7 na Avaliação quadrienal da CAPES, em de 2017, pela segunda vez consecutiva.

Meus descritores iniciais foram “governamentalidade” e “Ensino Médio”. Após explorar os repositórios supracitados, encontrando inúmeras recorrências, novamente voltei aos mesmos, porém com um outro descritor: “contraconduta”. Em relação ao banco da CAPES, foram geradas 22 recorrências. No âmbito gaúcho, apenas o LUME manifestou alguns resultados. Usando o descritor de interesse no campo “Assunto”, nada foi encontrado. Trocando o campo para “Pesquisa Geral”, 23 resultados foram gerados. Desses, 22 trazem a contraconduta não como foco da pesquisa, mas apenas enquanto um conceito foucaultiano que pode ser visualizado no âmbito escolar. Na tentativa de filtrar melhor minha busca, digitei meu descritor no campo “Título”. Apenas 1 trabalho é apontado, o de Flavia Pilla do Valle, “Contraconduta da criação: um estudo com alunos da graduação em dança”. Inicialmente, apresento os resultados referentes à governamentalidade e ao Ensino Médio. Feito isso, exponho a contraconduta.

Volto, inicialmente, meu olhar ao catálogo digital da CAPES. Ao inserir o descritor “Ensino Médio” no campo principal, foram gerados 178897 resultados. Todas as possibilidades de refinamento apresentavam um resultado praticamente impossível de ser analisado dentro do tempo hábil para a conclusão do presente trabalho. Resolvi, então, modificar o descritor. Digitei “governamentalidade”, e 703 resultados foram mencionados. Acabei por escolher, então, o descritor “contraconduta”. Surpreendi-me com o resultado: apenas 22 trabalhos foram gerados. Entre tais, 7 foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação e 2, especificamente, em Educação Matemática. Desses, 5 têm por foco a docência, 1 faz uma análise com alunos da graduação em Dança, 1 trata da diversidade sexual, 1 estuda o ensino integrado de um Instituto Federal de Minas Gerais, 1 estuda a emancipação dos sinais matemáticos na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Gestual Portuguesa. Por ser um tanto quanto provinciana, restringir-me-ei a analisar apenas 1 dos três trabalhos sobre educação que foram produzidos nos programas de pós-graduação aqui do Rio Grande do Sul. Um foi alijado por não guardar grandes aproximações com a minha temática. Destaco a tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, defendida em 2012 por Flavia Pilla do Valle, intitulada *Contraconduta da criação: um estudo com alunos da graduação em*

dança. A partir de uma perspectiva coreográfica pautada na criação, a autora trata dos modos de formação da graduação em Dança. A contraconduta é inserida como uma prática criativa, potente, desafiando os alunos a pensarem/fazerem diferente, permitindo a emergência do novo. A sua investigação está inserida no âmbito do ensino universitário. É nesse lugar que a autora produz todo seu material empírico. A discussão travada pela autora em torno do conceito de contraconduta me auxilia a compreender esse termo foucaultiano.

No LUME, repositório digital da UFRGS, usando “Ensino Médio” no campo “Título”, foram gerados 168 resultados. Na tentativa de filtrar essa composição, desloquei o descritor “Ensino Médio” à “Pesquisa Geral” e acrescentei “governamentalidade” ao “Assunto”. Foram gerados 20 resultados. Desses, alguns chamaram mais minha atenção do que outros, principalmente pela proximidade ao meu tema de pesquisa. O primeiro trabalho é uma dissertação intitulada *As políticas educacionais em construção no ENEM: uma abordagem da área das ciências da natureza e suas tecnologias*, defendida por Cristiane Galeazzi, em 2013. Essa pesquisa seguiu os Estudos Culturais na sua perspectiva pós-estruturalista, permitindo-a usar autores como Foucault, Veiga-Neto, Larrosa, Gallo, Silva. Nesse viés, Galeazzi tenta analisar as implicações que o ENEM pode acarretar no controle e na regulação das propostas curriculares do ensino médio, precipuamente na Biologia. Ela percebeu certas ambiguidades entre os materiais perscrutados, o que indicaria uma possível desarticulação entre a realidade do aluno concluinte do ensino médio, as questões propostas pelo ENEM e as expectativas dos documentos. Aproximo-me de Galeazzi quanto à perspectiva analítica, ao uso de alguns autores e à exploração de documentos que tentam conduzir as condutas das escolas de Ensino Médio. Distanciamo-nos quanto ao foco da pesquisa, contudo. Embora ela trate da escola, abordando a última etapa da educação básica, não produz seu material empírico diretamente nesse espaço.

O segundo trabalho, apontado no LUME, foi produzido por Rodrigo Belinaso Guimarães, em 2013. Trata-se de uma tese, intitulada *Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula*, que analisa práticas de Sociologia utilizadas em aulas para o Ensino Médio, ministradas em sete turmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2011, em Bento Gonçalves. A pesquisa envolveu 170 jovens ao total, distribuídos em

sete turmas do Ensino Médio. O autor elaborou uma série de materiais didáticos, inspirados nas teorizações de Foucault e Agamben. Analisando o seu material de pesquisa, Guimarães percebeu que o ensino da Sociologia pode ir além do conteúdo propriamente dito, sendo possível produzir aulas mais abertas à exploração da novidade, da criatividade e da conversação sobre temas comuns.

Depois de essa busca ter me permitido visualizar trabalhos sobre o Ensino Médio, volto meu olhar agora para o Manancial da UFSM. Ao acessar esse repositório, digitando “governamentalidade” no campo “Pesquisar”, aparecem 72 trabalhos. Na tentativa de filtrar tamanho resultado, restringi minha busca quanto ao Assunto, mantendo o mesmo descritor. Foram gerados 11 casos, entre os quais apenas três não apresentavam a inclusão como tema. Desses três restantes, um deles chamou minha atenção. Trata-se da dissertação elaborada por Iván Silva Miguel em 2014, intitulada *O enfoque por competências no discurso sobre o ensino médio brasileiro: um exercício de problematização*. O objetivo principal desse trabalho foi investigar as condições de possibilidade que permitiram a emergência dos discursos por competências no âmbito do Ensino Médio brasileiro. Inspirado em Foucault, ele conseguiu perceber como o enfoque por competências se associou a um regime de verdade, passando a trabalhar a favor do sistema. Esse mesmo sistema, munido de tecnologias de governo, auxilia na fabricação de subjetividades que tendem a mantê-lo, instaurando reconfigurações que o forçam a pensar em estratégias cada vez mais eficazes, aprimorando-o. Seu foco recaiu sobre a escola, o Ensino Médio e o contexto no qual essas construções foram facilitadas.

Saindo de Santa Maria, direciono meu olhar a Pelotas. Vasculhando em seu repositório, ao digitar “Ensino Médio” na página de busca, foram gerados 1718 resultados. Restringindo a procura por setor, seleciono “Faculdade de Educação”. São trazidas 286 possibilidades. Digito, então, “governamentalidade” na página de busca e mantenho selecionado “Faculdade de Educação”. São gerados 18 trabalhos, entre os quais dois artigos. O trabalho que despertou o meu interesse foi a dissertação de Fabiane Lopes Teixeira, intitulada *No meio do caminho: entre o discurso adolescente e a norma*, defendida em julho de 2009. Seu objetivo foi analisar como os adolescentes constroem suas identidades a partir da sexualidade. Essa análise tentou olhar as narrativas construídas pelos seus alunos adolescentes a respeito da

sexualidade, elaboradas nas turmas de oitavas séries¹⁸ de uma escola de ensino fundamental localizada em Rio Grande, ao longo de 2007. Compunham o *corpus* dessas narrativas “falas, desenhos, dramatizações e textos” (TEIXEIRA, 2009, p. 17). De todos os trabalhos até agora escrutinados, esse foi o que mais se aproximou de meu tema de pesquisa. Teixeira trata do aluno, não especificamente do Ensino Médio, mas enquanto adolescente. A sua abordagem foi bastante semelhante a que pretendi dar à minha pesquisa, embora o meu tema não trate da sexualidade.

Saindo de Pelotas, volto à grande Porto Alegre. O repositório da UNISINOS tem agora minha atenção. Ao digitar o descritor “Ensino Médio” no campo “Pesquisar nesta comunidade e nas suas coleções”, apareceram 311 resultados. Ao adicionar o filtro “Título”, mantendo o descritor, 81 trabalhos foram trazidos. Na tentativa de filtrar um pouco mais esse material, adiciono o filtro “Assunto” e nele faço a inserção do descritor “governamentalidade”. Apenas um resultado foi apresentado. Trata-se da tese defendida por Roberto Rafael Dias da Silva no ano de 2011, intitulada *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma análise de governo*. Tendo por inspiração as teorizações foucaultianas, esse trabalho pretendeu desenvolver um diagnóstico a respeito das tecnologias governamentais que atuam na fabricação da docência vinculada ao Ensino Médio brasileiro na contemporaneidade. Pensando nisso, foram analisadas 45 edições da revista *Carta na Escola*, publicadas e veiculadas entre 2005 e 2010. O conceito de governamentalidade serviu-lhe de ferramenta para analisar esse material empírico.

Ao aplicar o descritor “governamentalidade” no campo de pesquisa principal, ainda no repositório da UNISINOS, apareceram 28 resultados. Dentre esses, um me tomou a atenção em especial. Refiro-me à tese de Rejane Ramos Klein, defendida em 2010, *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica*. Como método de pesquisa, a autora aplicou, em um primeiro momento, questionários a 87 professores componentes de três escolas da rede municipal de São Leopoldo. Após, ela selecionou alguns textos de autores clássicos da Escola Nova. Tendo por base esse material, a autora percebeu que as ideias sobre a modernização pedagógica, lançadas a partir do século XX, podem ser consideradas

¹⁸ Em 2009, data em que essa dissertação foi apresentada, ainda se usava o termo “série” para se referir ao nível de escolaridade ao qual o aluno estava vinculado. Em conformidade com a legislação atual, a palavra correta a ser empregada é “ano” e não mais “série”.

estratégias de normalização de condutas. Desse modo, a escola, capturada pelas demandas neoliberais, tem operado no sentido de fazer funcionar esse projeto na contemporaneidade. Nesse cenário, a reprovação se torna uma ameaça à ideia de escola para todos.

Após fazer essa pequena revisão de literatura, arriscaria dizer que tomar a contraconduta como um conceito para o desenvolvimento de minha pesquisa, inserida no âmbito da educação básica, é embrenhar-se em um caminho com inúmeras sendas a serem abertas. Todavia, rastros foram produzidos pelas teses e dissertações analisadas ao longo da minha incursão pelos bancos de dados digitais previamente selecionados. Cada uma das investigações aqui trazidas me serviu de auxílio para a composição do tema desta dissertação. As ferramentas utilizadas pelos pesquisadores, os métodos, as transgressões, as referências, as costuras, as criações, as ampliações nos usos conceituais, deixaram marcas na minha memória, na prática exploratória, na escrita, ajudando-me a engendrar estratégias para melhor cuidar do trabalho que aqui se delineia. As tessituras que tento apresentar são o resultado de uma rede colaborativa, sem a qual seria impossível realizá-las.

1.2 DAS INSPIRAÇÕES: UMA BREVE INCURSÃO PELO FERRAMENTAL

Tentarei desenvolver aqui, não exaustivamente, os conceitos da obra foucaultiana que escolhi utilizar como bases teóricas. Exploro, inicialmente, o modo como Foucault chegou ao termo governamentalidade, principalmente no curso 1977-1978. Gostaria de indicar que esse conceito será usado como uma ferramenta que me auxiliará a pensar sobre a situação atual do Ensino Médio. Conforme propôs Olena Fimyar, usar a governamentalidade como uma ferramenta implica: “problematizar os relatos aceitos normativamente do Estado e desconstruir suas várias práticas e elementos que o constituem e que são inconsistentes”. (FIMYAR, 2009, p. 37). O segundo conceito que abordarei é o de contraconduta. Deter-me-ei, inicialmente, no livro *Segurança, Território e População*, tentando compreender como o filósofo francês chegou aos sentidos que usualmente lhe são conferidos. Após, explorarei uma dilatação das acepções originais, apresentada no resumo do Curso *Do governo dos vivos*.

Em *Segurança, Território e População*, após fazer um recorte histórico a fim de melhor compreender os usos do termo “governo de Estado”, debruçando-se sobre textos específicos produzidos entre os séculos XVI e XVIII, Foucault chega ao termo “governamentalidade”. O que é exposto pelo filósofo na quarta aula do Curso 1977-1978 é apenas “um primeiro exercício de definição (...), quando apresenta não um, mas três modos de significar o termo inventado por ele” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 8). Eis o neologismo:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, virou-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, pp. 143-144)

Após traçar três possíveis usos para o seu neologismo, Foucault alerta para a importância da “governamentalização” do Estado e não para a estatização da sociedade. Pois, segundo ele, ainda vivemos na era da governamentalidade, fenômeno descoberto no século XVIII que vem permitindo a sobrevivência do Estado até os dias atuais.

A partir disso, o filósofo esboça um esquema sucinto, não exaustivo, tentando reconstruir “as grandes economias de poder no Ocidente” (FOUCAULT, 2008, p. 145), a saber: Estado de Justiça, Estado Administrativo, Estado de Governo. Os dois primeiros foram definidos de acordo com sua territorialidade, seu contexto de surgimento; enquanto o terceiro, tendo em vista sua população, volume, densidade e também extensão territorial ocupada. O primeiro teve por recorte histórico o feudalismo, sendo marcado por uma sociedade em que as leis escrita e consuetudinária prevaleciam. O segundo teve no contexto do ocaso feudal sua manifestação, entre os séculos XV e XVI, sendo balizado por uma sociedade

disciplinar e regulamentar. O terceiro teve a população por objeto, sendo a sociedade controlada por dispositivos de segurança. De acordo com Veiga-Neto,

O projeto de Foucault era não apenas mostrar a matriz *da* razão política moderna, mas mostrar também de que maneira da pastoral cristã, característica da sociedade da lei — Estado de justiça, da Idade Média —, se tinha chegado à sociedade de regulamento e disciplina — Estado administrativo (nos séculos XV e XVI) — e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança — Estado de governo. (VEIGA-NETO, 2002, p. 18)

O próximo passo do filósofo foi mostrar como nasceu e se expandiu a governamentalidade, graças a instrumentos de “polícia”, a partir da pastoral cristã, apoiada em um modelo diplomático-militar. Estes três pontos – pastoral, técnica diplomático-militar e polícia – teriam permitido, de acordo com o filósofo, a produção da governamentalização do Estado. Andando nessa mesma trilha, alvítra Veiga-Neto que “o caráter governamental que o Estado moderno assumiu – que o filósofo denomina governamentalidade -, foi o resultado de um longo processo histórico, cujas raízes Foucault vai buscar na pastoral cristã – Estado de justiça” (VEIGA-NETO, 2007, p. 123)

Foucault inicia a aula de 8 de fevereiro de 1978 fazendo uma poda no termo “governar”, explicitando o que não pode a ele ser referido. Governar não equivale a reinar, comandar, fazer leis, ser suserano, senhor, juiz, general, proprietário ou professor (FOUCAULT, 2008). Logo após, inicia sua busca por um tipo de poder que pode ser abarcado por esse termo. De acordo com o filósofo, é preciso analisar o domínio da governamentalidade para que se possa abordar o problema do Estado e da população. No entanto, por que usar um neologismo para atacar domínios tão bem conhecidos como população e Estado? O que parece interessar a Foucault é

Destacar as relações de poder da instituição, a fim de analisá-las [sob o prisma] das tecnologias, destacá-las também da função, para retomá-las numa análise estratégica e destacá-las do privilégio do objeto, a fim de procurar ressitua-las do ponto de vista da constituição dos campos, domínios e objetos de saber. Esse triplo movimento de passagem ao exterior foi tentado a propósito das disciplinas, e é mais ou menos isso, no fundo, é essa possibilidade que eu gostaria de explorar em relação ao Estado. (FOUCAULT, 2008, p. 159)

Analisar o Estado e a população por intermédio de um movimento que tenta partir do exterior é observar as coisas e os seus sentidos sob um outro viés, mais potente. Permite a percepção das palavras, ditas naturais, enquanto criações sociais, historicamente constituídas. Considerando esses aspectos, posso dizer que usar a governamentalidade como ferramenta analítica permitirá a exploração do meu tema de pesquisa a partir da exterioridade. Tentei examinar alguns movimentos de governamentalidade e de contraconduta em uma escola pública estadual, oportunizados tanto pela emergência do Programa Novo Ensino Médio quanto do Sarau do Couto. Pensando nisso, meu intuito foi observar não a instituição na sua interioridade, mas as redes de poder, as interdições, os pontos de apoio que são constitutivos do indivíduo e da coletividade (FOUCAULT, 2008). Passar pelo exterior é assumir uma postura de estranhamento diante dele, desnaturalizando e problematizando aquilo que é dito verdadeiro. Corroborando essa perspectiva, Olena Fimyar sustenta que “os estudos sobre governamentalidade mostram que as práticas de governo poderiam ser feitas de modo diferente, livrando-se do caráter natural e inquestionável de tais práticas” (FIMYAR, 2009, p. 37).

Após analisar os sentidos possíveis do termo “governar” em dicionários franceses, Foucault percebe que esse termo diz respeito a pessoas, a indivíduos, a coletividades e não a territórios ou a Estados. Essa noção não poderia ser remetida nem aos gregos nem aos romanos, porquanto, na Grécia helenística, o referido termo era usado para designar aquele que estava à frente da cidade, não sendo as pessoas o seu foco. O uso “governo dos homens” deveria ser buscado no Oriente mediterrâneo, no poder pastoral cristão. De acordo com o escritor de *Os anormais*, o poder pastoral exerce-se sobre uma multiplicidade, um rebanho, em movimento (FOUCAULT, 2008), cujo objetivo principal é a salvação desse mesmo rebanho. O pastor cuida, zela, conta, vigia constantemente suas ovelhas para que não sofram ou se percam pelo caminho.

O pastor dirige todo o rebanho, mas ele só pode dirigi-lo bem na medida em que não haja uma só ovelha que lhe possa escapar. O pastor conta as ovelhas, conta-as de manhã, na hora de levá-las à campina, conta-as à noite, para saber se estão todas ali, e cuida delas uma a uma. Ele faz tudo pela totalidade do rebanho, mas faz tudo também para cada uma das ovelhas do rebanho. (FOUCAULT, 2008, p. 172)

Foucault chega ao paradoxo do pastor, que será, segundo ele, o grande problema não só das técnicas de poder pastoral cristão, mas também das técnicas de poder modernas: vigiar todos e cada um, ao mesmo tempo. Seguindo sua linha de raciocínio, o filósofo sugere que o pastorado é uma arte de governar os homens, não coincidindo com política, pedagogia ou retórica (IBIDEM), sendo exatamente o ponto embrionário da governamentalidade. Segundo o escritor de *Nascimento da Biopolítica*, o Estado moderno nasceu quando a governamentalidade se tornou uma prática política calculada e refletida, sendo a pastoral cristã o pano de fundo desse processo (IBIDEM). Essa prática de poder suscita a ideia que “nenhuma ovelha é indiferente. Nenhuma só deve escapar desse movimento, dessa operação de direção e de conduta que leva à salvação” (FOUCAULT, 2008, p. 223).

De acordo com Foucault, o pastorado preludia a governamentalidade, que vai se desenvolver a partir do século XVI, de duas maneiras.

Pelos procedimentos próprios do pastorado, por essa maneira, no fundo, de não fazer agir pura e simplesmente o princípio da salvação, o princípio da lei e o princípio da verdade, por todas as espécies de diagonais que instauram sob a lei, sob a salvação, sob a verdade, outros tipos de governamentalidade. E preludia também a governamentalidade pela constituição tão específica de um sujeito, de um sujeito cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta. Pois bem, é isso, a meu ver, essa constituição típica do sujeito ocidental moderno, que faz que o pastorado seja sem dúvida um dos momentos decisivos na história do poder nas sociedades ocidentais. (FOUCAULT, 2008, pp. 243-244)

O filósofo relaciona a pastoral cristã a uma forma de produção de subjetividade específica, a um sujeito que se constitui pela imersão nessa rede de obediência ao pastor, àquele que o conduz à salvação, que lhe mostra a lei e a verdade, a um sujeito que é capturado por tecnologias de poder que o constituem continuamente. Essa é a paisagem da governamentalidade. Nessa perspectiva, Veiga-Neto sugere que “a governamentalidade é a dobradiça que nos permite mostrar a articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

Os próximos passos do filósofo vão na direção de traçar um esboço acerca de sentidos possíveis para os termos “conduta” e “contraconduta”. Se pensarmos o

governo em uma perspectiva ampliada de “condução de condutas”, conforme sugeriu Fimyar (FIMYAR, 2009, p. 38), analisar esses termos se mostra de suma importância. Assim como Fimyar, Alfredo Veiga-Neto desenvolve uma análise do governo em sua acepção ampla, antes de ser capturado pela Ciência Política a partir dos séculos XVII-XVIII.

Governo é tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família. Com isso, Foucault pôde demonstrar que esse significado mais remoto e amplo de *governo* e *governamento* foi sendo apropriado pelo Estado, produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado. (VEIGA-NETO, 2007, p. 123)

De acordo com a perspectiva foucaultiana, o pastorado tem por objetivo exatamente a conduta dos homens. Essa conduta pode ser compreendida no sentido de condução, mas também pode referir-se ao modo como cada indivíduo se conduz, como se deixa conduzir, como se comporta diante disso. Por não haver métodos infalíveis, sempre pode haver exceções. No caso do pastorado, podem surgir ovelhas que tentem resistir à empreitada do pastor, revoltando-se, tomando caminhos diversos daqueles previamente indicados. Viviane Klaus, em sua tese de doutorado, sugere que “o processo de individualização pastoral não passa pela afirmação do eu, mas pela sua destruição. É uma relação que envolve uma obediência incondicional e uma submissão de um indivíduo ao outro” (KLAUS, 2011, p. 60). Submetendo-me ao outro para alcançar a salvação, apostando em uma redenção futura, preciso abrir mão dos meus próprios interesses. Contudo, ao questionar essa promessa salvacionista, ponho em xeque tanto a crença quanto a sua reverência, rejeitando sua tentativa de conduzir minha conduta. Uma ressonância de revolta de conduta pode ser também visualizada na figura de Lutero e em suas ações contra a Igreja Católica. Segundo o filósofo,

A partir do fim século XVI – início do século XVII, muitas das funções pastorais foram retomadas no exercício da governamentalidade, na medida em que o governo pôs-se a também querer se encarregar da conduta dos homens, a querer conduzi-los, a partir desse momento vamos ver que os conflitos de conduta já não vão se produzir tanto do lado da instituição religiosa, e sim, muito mais, do lado da instituição política. (FOUCAULT, 2008, pp. 260-261)

Foucault propõe que sejam abandonados os termos “revolta”, “desobediência”, “insubmissão” e “dissidência”, ao nos referirmos aos casos semelhantes a Lutero. Para ele, o sentido mais apropriado residiria em “contraconduta”, pois esse termo possibilitaria empregar a conduta em seu âmbito positivo, enquanto “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 266). Seria exatamente o desenvolvimento dessa contraconduta que teria instaurado uma crise interna no pastorado durante a Idade Média. Foucault passa, então, a analisar a contraconduta pastoral. Seguindo sua linha de raciocínio, a institucionalização do pastorado ocorreu mediante três fatos: 1) existência de uma categoria que classificava os indivíduos em clérigos e leigos; 2) criação de um poder sacramental dos padres nos níveis teórico e prático; 3) o embrenhar-se do modelo judicial na Igreja.

Os clérigos dispunham de regalias econômicas, civis e espirituais não acessíveis aos leigos, aproximando-se mais do paraíso e da salvação do que aqueles, gerando possíveis desgostos e contracondutas. O poder sacramental concedido aos padres foi implementado devido a transformações internas à Igreja, propiciando um terreno fértil para questionamentos quanto à sua naturalidade, deixando brechas para contracondutas. A inserção de um modelo judicial laico na prática pastoral oportunizou a obrigatoriedade confessional a todas as ovelhas do rebanho, a partir dos séculos XI-XII. Esse modelo autorizou também o surgimento de um sistema de indulgências capaz de abrandar penas cometidas pelo não cumprimento das Leis pastorais mediante acordos financeiros entre pecador e pastor. Tal inserção teria sido, segundo Foucault, uma das grandes propulsoras das lutas antipastorais ocorridas a partir do século XII (FOUCAULT, 2008). Essas lutas adquiriram muitas formas, como em relação à doutrina a que os súditos deveriam seguir, a comportamentos individuais ou em grupos, algumas sem violência, a um novo modo de se comportar diante da religião, quanto ao ser e agir no seio das práticas pastorais.

Na perspectiva foucaultiana, a contraconduta é como um “dizer não” a um modo de condução, mas sem afronta direta, violência ou guerra. Uma ação sutil que libera tempos, espaços e a nós próprios daquilo que tenta nos interditar. Indo na mesma direção do filósofo francês, Alfredo Veiga-Neto e Maura Lopes sugerem que a contraconduta pode ser entendida como “a forma de uma população se conduzir sem obedecer ao condutor, mas também sem romper com ele; não se trata de ser contra uma conduta, mas sim de lutar para ser conduzido de outras formas” (VEIGA-NETO;

LOPES, 2012, p. 62). No entanto, na tentativa de distanciar os movimentos de resistência e de contraconduta, Foucault diz que os primeiros são

Casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 2010, p. 106)

As resistências são estabelecidas nas relações de poder. Estas se fazem mais potentes e produtivas quando em contato permanente com aquelas. “Desta maneira, poder e resistência se inscrevem nos mesmos vasos capilares e estão na ordem da luta e do desejo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 111). As contracondutas, ao contrário, “não buscam romper com os movimentos nem tão pouco desdobrá-los” (IBIDEM). Luta-se por uma condução que possa assumir outras formas, provocando a produção de novos sentidos. Por isso, ela pode ser considerada inventiva e ativa, funcionando como uma alternativa aos movimentos de resistência (VEIGA-NETO; LOPES, 2012). De acordo com Senellart, as contracondutas constituem, em cada época, o sintoma de uma crise da governamentalidade, sendo importante indagar que formas elas adquirem na crise atual (SENELLART, 2008).

Flávia Valle, na tese *Contraconduta da criação: um estudo com alunos da graduação em Dança*, desafiou os discentes a criarem coreografias a partir da contraconduta. É o que ela chamou de contraconduta da criação, capaz de provocar novas relações e possibilidades. “O pensamento ou ato de contraconduta seria, então, um ato rebelde e subversivo, pois ele altera uma ordem existente. Atua contra uma conduta esperada e previsível” (VALLE, 2012, p. 39). Seguindo esse viés, a autora defende que a Licenciatura em Dança pode ser um terreno fértil para a manifestação da contraconduta e que a contraconduta da criação pode servir para a construção de um sujeito de dança ético. Todavia, ela não restringe esse potencial aos cursos superiores, apenas ressalta “que a graduação é um lugar privilegiado para deslocar pensamentos” (VALLE, 2012, p. 149).

Além disso, não se trata de uma luta armada, mas de um posicionamento, de uma atitude de suspensão, de liberação das diretrizes estabelecidas. “Trata-se, no processo de liberação, de abrir caminhos para a invenção de novas práticas de

pensamento, de práticas éticas novas e de práticas políticas inovadoras” (BRANCO, 2008, p. 212). Também não se trata de uma incitação à luta que busca derrotar o oponente e instaurar uma nova ordem, mais correta. Na luta escolar não há vencidos ou vencedores. Falo de uma luta enquanto postura corpóreo-mental, de alguém que questiona as verdades, que não se acomoda confortavelmente em sua poltrona vendo o espetáculo acontecer. “A contraconduta se exerce, e é uma relação de desafio consigo mesmo, mas também está em relação aos outros” (VALLE, 2012, p. 66). Falo de uma luta travada contra os discursos que são socialmente legitimados, ditos e escritos como se fossem naturais, supra-humanos, da ordem divina, na tentativa de conduzir as condutas. Se não há um se rebelar, uma contestação, uma suspensão, uma liberação, parece que não há nem tempo nem espaço para um voltar-se a si mesmo. Tudo é ocupado com coisas mais importantes. Não há tempo a se perder com divagações vãs e sem finalidade imediata.

Quanto ao uso do neologismo “governamentalidade”, Foucault apresenta um alargamento em sua compreensão. No resumo do Curso *Do governo dos vivos*, já no início do seu apanhado, o filósofo diz que se apoiou em análises referentes ao termo “governo”, feitas em anos anteriores, para preparar suas aulas. No Curso elaborado em 1979 e proferido no *Collège de France* em 1980, essa noção passa a ser concebida “no sentido lato de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 291). Do mesmo modo, o primeiro escrito que serviria para introduzir o segundo volume do livro *História da Sexualidade*, abandonado por Foucault, publicado no IX volume do *Ditos & Escritos*, estabelece igualmente uma vinculação com certas atividades, com modos de condução das condutas humanas. Voltando-se aos procedimentos de poder, o filósofo fala em “técnicas para ‘governar’ os indivíduos, isto é, para ‘conduzir a conduta’, e isso em domínios tão diferentes quanto a escola, o exército, a oficina” (FOUCAULT, 2014a, pp. 211-212). Em *As técnicas de si*, o teorizador emprega a governamentalidade como “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si.” (FOUCAULT, 2014b, p.266). Pois, o que está a lhe interessar no momento é a “interação que se opera entre si e os outros, e pelas

técnicas de dominação individual, pelo modo de ação que um indivíduo exerce sobre si mesmo através das técnicas de si¹⁹ (IBIDEM, p. 267).

Tendo isso em vista, menciono uma obra que trata da governamentalidade na perspectiva foucaultiana e que me auxiliou a compor os eixos analíticos, precipuamente o terceiro capítulo. Conforme sugerem Dardot e Laval na introdução à edição inglesa do livro *A nova razão do mundo*, “governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem *para consigo mesmo* quanto aquela que se tem para com os outros” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18). É nesse mesmo sentido que empregarei o termo governamentalidade. Por fim, tendo por inspiração esses autores, o neoliberalismo será compreendido aqui como uma racionalidade governamental, que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas também até a própria conduta dos governados” (IBIDEM, p. 17). Conforme os pesquisadores franceses, “A grande inovação da tecnologia neoliberal é vincular diretamente a maneira como um homem ‘é governado’ à maneira como ele próprio ‘se governa’” (IBIDEM, pp. 332-333). Tendo esses aspectos em vista, pode-se dizer que o neoliberalismo pode ser compreendido como “a *razão do capitalismo contemporâneo*” (IBIDEM, p. 17).

¹⁹ As técnicas de si “permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser” (FOUCAULT, 2014b, p. 266)

2 ESQUELETO METODOLÓGICO: CONDUZINDO A PESQUISA

Quando você está mergulhado numa paixão, vive obcecado pela pessoa amada a ponto de ficar o dia inteiro pensando nela; escova os dentes e vê seu rosto flutuando no espelho, está dirigindo e confunde a rua porque foi perturbado por essa lembrança, tenta dormir à noite e, em vez de deslizar até o interior do sono, você cai nos braços imaginários do seu amante. Pois bem, enquanto está escrevendo um romance, você vive nesse mesmo estado de delicioso alheamento: seu pensamento é inteiramente ocupado pela obra, e toda vez que dispõe de um minuto, mergulha mentalmente nela. Também se engana de esquina no trânsito, porque, igualzinho ao apaixonado, sua alma está entregue e em outro lugar. (MONTERO, 2016, p. 9)

O presente capítulo visa a apresentar os caminhos metodológicos percorridos para a geração do material de pesquisa examinado nesta pesquisa. Ele está dividido em três seções. No primeiro, relato um fato acontecido em 2018 que em muito contribuiu para o desenrolar da presente dissertação. No segundo, exploro o terreno e o modo como conduzi os trilhos metodológicos. Apresento também as escolhas de perspectiva e estratégias investigativas, além de uma discussão ética que aí emerge. No terceiro, destaco a estratégia analítica que me auxiliou a operar sobre os materiais de pesquisa produzidos. A problematização gira em torno dos conceitos de discurso, enunciado e enunciação, na perspectiva foucaultiana. As teorizações de Fischer e Veiga-Neto auxiliam-me a compreender melhor os seus meandros.

2.1 UM ENCONTRO FORTUITO

Há momentos singulares que marcam derradeiramente nossa vida, arremessados prontamente aos cuidados de *Mnemosyne*, desatenta às marcações temporais engendradas pelo humano, esvanecendo quaisquer estruturas previamente estabelecidas. Um filósofo, um livro, uma pesquisa, um estranho, uma narrativa, uma criança, uma paixão: tudo pode servir de ensejo para o despertar do sono dogmático, à semelhança de Kant e Hume. Se estamos sob o arco platônico, somos levados a renegar as afetações corpóreas, lançando mão de afiadas espadas à menor manifestação do *pathos*. Não sejamos enfraquecidos pelos delírios de uma alma presa aos prazeres de um corpo acostumado aos rompantes dos instintos. Descartes e o imperialismo da razão! Platão e suas ideias inatingíveis! Prefiro Nietzsche e sua loucura, a vida que me toma por completo, arremessando-me de um lado para outro,

fazendo-me perder o pouco tino que ainda me resta. Uma pesquisadora desatinada: eis meu estado atual! Depois de cometer parricídio, liberando-me dos desígnios da filosofia tradicional, fiz da experimentação e da criação duas companheiras de jornada. Mais aberta ao mundo e àquilo que nele é produzido, saí a explorar o contraditório, o efêmero, o inacabado, o demasiado humano. Em uma dessas explorações, um feliz encontro. Não digo “feliz” pela tranquilidade da alma, mas exatamente pelo estremecimento quase catártico do acontecido. Encontrei a “Louca da Casa” como quem encontra uma velha amiga. Colocamo-nos a conversar, trocamos confidências, temores comuns, experiências compartilhadas, amalgamadas por narrativas similares, imaginadas, vividas, embaralhadas. Em um dos nossos momentos de confabulações, ela me sussurrou ao pé do ouvido, como quem conta um segredo, o excerto que abre este capítulo metodológico.

Escolhi trazer a *Louca da Casa* como epígrafe de abertura e como subcapítulo porque essa foi uma das leituras sugeridas pela professora Dagmar Meyer em uma disciplina sobre pesquisas pós-críticas em educação, feita no primeiro semestre de 2018. Essa não foi minha primeira opção. Muitas outras obras haviam sido apontadas no cronograma, mas a única que não estava esgotada, indisponível ou à venda por um valor exorbitante, era a *Louca da Casa*. Tratou-se de um encontro fortuito que em muito me auxiliou a pensar sobre o meu processo de escrita no âmbito acadêmico, inspirando-me a não ficar tão presa aos seus padrões. Apesar de Rosa Montero falar sobre a composição da escrita de um romance, percebo semelhanças dantescas entre esses dois modos de escrever/pesquisar. A paixão que nos impede de dormir e nos traz à memória a imagem do ser amado, a imaginação de cenas e de falas que podem dar mais fôlego à relação, esperanças vãs, expectativas frustradas, idas e vindas, rompimentos inesperados, vontade de jogar tudo para o alto, a lembrança dos bons momentos, são reverberações dessa analogia. Nós escrevemos o tempo todo, em um editor de texto ou na própria imaginação. É claro que nesse lugar tudo é mais colorido, mais fluido, mais ajeitado. Quando tentamos nos apropriar das palavras que lá vigem, transpondo-as ao mundo físico, uma dificuldade é percebida. Se elas nos escapam da memória por falta de anotação, tão logo pulam nossa mente, como capturá-las (MONTERO, 2016)? Não bastasse esse obstáculo, há outros inumeráveis no ofício daquele se põe a escrever/pesquisar: a preocupação com o resultado, esboçando fracas conexões, inferiores à nossa potência criativa é um desses. O medo pode nos

paralisar, impedindo-nos de cumprir os prazos estipulados pelos programas de pós-graduação. Escrita interrompida, castrada, pela aproximação de um pensamento de incapacidade, um temor que nos atravessa, capaz de esmigalhar a criatividade à mediocridade (MONTERO, 2016).

Que encontro instigante! A louca da casa fez-me refletir sobre meus próprios monstros, encarando-os à moda pueril, tentando imitar o menino de Andersen que, “quando o pomposo desfile passa, é capaz de gritar que o monarca está nu” (MONTERO, 2016, p. 13). As suas palavras invadem o condomínio como um minuano que corta os corpos transeuntes. Como pode uma renegada proferir algo com sentido? Quem disse que ela pode falar? Devia mesmo é ser mantida silenciada! Que a sensatez leve imediatamente essa estranha para uma consulta psiquiátrica. Talvez uma dose extra de calmantes a coloque nos trilhos! Não sabe sequer diferenciar sonho de realidade, instaurando o caos por onde passa. Preciso dizer que todas as tentativas de captura foram em vão. Ninguém conseguiu prendê-la, subjugar-la. É muito hábil a moça! Quando percebemos, ela escorrega, flui como a água, esconde-se, finge-se de morta, usa máscaras venezianas e até carrancas indianas. Além de engenhosa, ela é também muito criativa! E se a louca deixasse a casa e se embrenhasse em outros territórios, alcançando escolas, universidades, ministérios, governos, igrejas, associações secretas, dilacerando as regras e os critérios naturalmente aceitos? E se ela pudesse ganhar o mundo, liberada para ir a quaisquer lugares? Será a tresloucada menor de idade, uma criança a gritar narrativas fabulosas, como estando em aventuras inebriantes, enfrentando monstros, abandonada em si mesma? O que teria a dizer sobre as suas viagens, sobre as palavras empregadas e os sentidos inventados? O que nos ensinaria uma criança ainda crua em relação aos moldes sociais? Certamente esbravejaria lá de cima, alertando aos domadores sobre a fera ligeira:

As palavras são como peixes abissais, que só nos mostram um brilho de escamas em meio às águas pretas. Se elas se soltarem do anzol, o mais provável é que você não consiga pescá-las de novo. São manhosas as palavras, e rebeldes, e fugidias. Não gostam de ser domesticadas. Domar uma palavra (transformá-la em clichê) é acabar com ela. (MONTERO, 2016, p.12)

Desejo intensamente subir ao sótão e ficar tagarelando com a menina, fabricando mundos, personagens, a mim mesma, sem a necessidade de cronometrar nosso tempo e preenchê-lo com coisas úteis. Por que perdemos a inocência pueril que nos permitia transpor os obstáculos como quem pula uma poça d'água, entretidos nos dias chuvosos com as maiores futilidades? Por que abrimos mão da diversão, permitindo que as responsabilidades adultas atravessassem nosso cotidiano abracadabrante? E se o passar do tempo, em vez de limitar nossos processos inventivos, tornando-nos amargos e formais, provocasse fendas colossais no nosso modo de viver já tão desbotado? As conversas com a pueril louca da casa me tiraram o sono, fazendo articular ideias inimagináveis, provocando-me a fazer da minha própria existência uma obra de arte. Confesso que é difícil ouvir as suas hipóteses mirabolantes, como esta que me foi narrada em uma noite de intensa interlocução, e não sair dali uma pessoa outra:

O escritor pega um grumo autêntico da existência, um nome, uma cara, um pequeno episódio, e começa a modificá-lo mil e uma vezes, substituindo os ingredientes ou dando-lhes outra forma, como se tivesse aplicado um caleidoscópio a sua vida e estivesse rodando indefinidamente os mesmos fragmentos para construir mil figuras diferentes. E o mais paradoxal é que, quanto mais você se afastar com o caleidoscópio de sua própria realidade, quanto menos puder reconhecer sua vida no que escreve, mais estará se aprofundando dentro de si mesmo. (MONTERO, 2016, p. 167)

Depois desse dia, percebi que minha escrita fala muito mais de mim do que deveria, fazendo reverberar a paixão que sinto por ela. Não queria ser pega, mas fui! Como um ímã, não consigo me afastar! Amarrei o caleidoscópio ao meu próprio *pathos*, como uma doente que acredita estar de posse de uma panaceia. A máscara de escritora/pesquisadora principiante me coube perfeitamente. Graças ao encontro fortuito com a louca da casa, aprendi que ser incipiente não é um problema tão grave quanto o envelhecimento da alma, capaz de silenciar a criança que lá do sótão nos convida incansavelmente a brincar.

2.2 TERRENO EXPLORADO: DESCREVENDO AS SENDAS PERCORRIDAS

Conforme sugerem Meyer e Paraíso (2014), a metodologia pode ser entendida como uma certa maneira de perguntar, interrogar, formular questões, construir

problemas, costurando tudo isso a procedimentos de coleta de informações, de descrição e análise. Apoiando-me nessa perspectiva, emprego aqui a metodologia como uma construção vinculada diretamente ao próprio processo investigativo, variando conforme as necessidades postas pelo objeto de pesquisa e pelas questões que forem emergindo (IBIDEM). Considerando que as escolhas metodológicas são produzidas ao longo do processo de inserção no campo, posso experimentar novas possibilidades, criando “instantes de suspensão dos sentidos já criados”, (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 23), ressignificando-os. Isso posto, posso dizer que esse modo de pensar os caminhos investigativos refletiu diretamente na produção desta pesquisa. Pois, um outro movimento acabou por se manifestar após a qualificação do projeto de dissertação, alterando significativamente o rumo das coisas. Nesse sentido, ter por respaldo as colocações de Dagmar Meyer e em Marlucy Paraíso, permitiu-me aqui empregar o termo “metodologia” de um modo mais aberto do que o apregoado pela perspectiva moderna, iluminada pelas luzes indubitáveis da razão (COSTA, 2007, p. 142). Passo agora a descrever os sobressaltos e as sutilezas que se fizeram presentes quando da abertura das sendas perquiridoras.

Desde que comecei a trabalhar como docente no Estado, em 2010, o meu campo de atuação se restringiu ao Ensino Médio. Por esse ser o meu campo de luta, de perquirição, de inquietação, escolhi produzir minhas trilhas investigativas nessa etapa da educação básica. Sobre esse aspecto, Pereira e Dinis, analisando as contribuições do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais para a pesquisa em educação, sugerem que “as problemáticas de pesquisa surgem de uma inquietação epistemológica, de uma busca que coloca em disputa as relações de saber e poder que podem abalar nossas crenças, princípios e práticas” (PEREIRA; DINIS, 2017, p. 75). Sandra Corazza, por seu turno, em *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*, segue uma perspectiva semelhante à de Pereira e Dinis no que se refere à pesquisa e à sua capacidade de resistência quanto aos mecanismos de controle:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercer a capacidade de resistência e de submissão ao controle [...]; de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. (CORAZZA, 2007, p. 121)

Pautada nos dizeres de Corazza, arrisco dizer que as escolhas de pesquisa nunca são neutras, atravessam os corpos que saem a desnaturalizar as coisas dadas *a priori* como um cão de faro agudo. Analisar a linguagem e os sentidos postos em movimentos assemelha-se àqueles que se preparam para uma luta. Corre-se o risco de ser tornado outro, ultrapassado por si mesmo, caminhando às cegas, sem um plano traçado de antemão, sem uma estratégia definida antes de entrar no campo de batalha. Conforme sugeriu Guacira Lopes Louro, nossas únicas armas são os gatilhos da incerteza e da dúvida (LOURO, 2007, p. 239). Surpresas, inspirações, embates de todos os lados, atravessam os que estão a perscrutar, para só então o pensamento conseguir se deter nas melhores ações a serem empreendidas, provocando “um deslizamento na fonte de autoridade” (IBIDEM, p. 237), deslocando as universalidades para um abismo em que a segurança do chão sequer é cogitada.

Recoberta de dúvidas, temerosa pelo porvir, escolhi como terreno exploratório para a realização da pesquisa uma escola localizada em Arroio dos Ratos, RS, pertencente à região metropolitana de Porto Alegre. O Instituto Estadual Couto de Magalhães, carinhosamente chamado de Couto, faz parte do sistema estadual de ensino, sendo a única escola pública que abarca os níveis fundamental e médio no município. Funciona diariamente nos três turnos, disponibilizando as modalidades regular e EJA. Esse é também o meu local de trabalho, onde me dedico ao ensino da filosofia desde 2010. Nesse ambiente, três movimentos²⁰ de produção de material empírico foram tornados possíveis. O primeiro diz respeito à forja de questionários que tratavam da pretensa reforma do Ensino Médio, respondidos por discentes do matutino no ano de 2017. O segundo traz o IV Sarau do Couto, descrito detalhadamente em um caderno de campo, a partir de uma observação direta das ações transcorridas ao longo de uma noite de 2018. O terceiro coloca em circulação algumas lembranças carregadas ao pensamento por *Mnemosyne*, igualmente deitadas no caderno de campo, engendradas em 2018 enquanto eu desempenhava na escola o papel de docente.

²⁰ As falas produzidas nos questionários serão expostas em caixas de texto simples, resguardando o número das suas perguntas de origem. Os excertos do caderno de campo, referentes às observações do Sarau, serão apresentados em caixas de texto duplas. A fim de diferenciar as lembranças vivenciadas ao longo de 2018 das outras anotações/lembranças do caderno de campo, as mesmas serão apresentadas em nuvens, sem referência a datas. Algumas palavras serão destacadas em negrito, a fim de evidenciar os pontos por mim analisados.

Na tentativa de melhor expor as respostas produzidas durante o primeiro momento perquiridor, fiz a sua acomodação em caixas de texto simples, caligrafadas em itálico, sendo destacadas algumas palavras em negrito ou até mesmo a enunciação completa. Quanto ao modo de operar essa técnica, assinalo que o questionário impresso entregue aos alunos continha sete questões dissertativas:

1. **Para você, qual a função do Ensino Médio?**
2. **Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.**
3. **Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?**
4. **Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.**
5. **Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.**
6. **Você sabe o que significam os itinerários formativos? Descreva o que você sabe a esse respeito.**
7. **Se você tivesse que escolher hoje uma única área do conhecimento para aprofundar seus estudos, você saberia qual? Por quê?**

Acabei por selecionar excertos produzidos nas três etapas acima descritas, reunindo um material que me auxiliasse a produzir uma investigação com o objetivo de **examinar movimentos da governamentalidade neoliberal e as ações de contraconduta a eles vinculados que se fazem presentes em uma escola pública estadual, oportunizados tanto pela emergência do Programa Novo Ensino Médio quanto por atividades escolares criadas nessa instituição.** Não sem esforço, compilei-os conforme emanavam as demandas provocadas pelos eixos analíticos, tentando articular empiria e teorização. Busquei as recorrências nas enunciações, mas também as eventualidades, ambas guarnecidas pela mesma potencialidade. Porquanto o meu interesse foi na direção de “multiplicar os sentidos de todos os textos, discursos, linguagens e artefatos” (PARÁISO, 2014, p. 41) aqui perscrutados, apontando para a “não fixidez do significado” (IBIDEM). Contudo, apesar de me inspirar nos estudos foucaultianos, precisei ultrapassar os seus limites, buscando

ferramentas de apoio que me permitissem olhar mais de perto para as desigualdades sociais que estão a ser produzidas no atual âmbito escolar. Mesmo percebendo uma “marginalização das questões de classe nas mais recentes abordagens que analisam a Educação, a Escola e o Currículo” (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018, p. 13), meu intuito não foi tocar o conceito de classe de modo a torná-lo essencial, “mas verificar o seu esmaecimento²¹” (IBIDEM). Nesse sentido, caminho na mesma esteira de Dardot e Laval, compreendendo como insuficiente a interpretação marxista a respeito do neoliberalismo, não me prendendo sobremaneira a ela. Isso, “porque o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26). As lutas sociais e culturais vistas na contemporaneidade, muitas das quais motivadas pelo modelo empresarial apregoado pelo neoliberalismo, não são estanques nem se reduzem ao âmbito econômico, mas se misturam e atravessam a vida como um todo (IBIDEM). Nesses termos, a interpretação marxista torna-se “estreita demais para captar a extensão das transformações sociais, culturais e subjetivas introduzidas pela difusão das normas neoliberais em toda a sociedade” (IBIDEM).

Após esses esclarecimentos, passo a descrever a primeira etapa do processo investigativo. No dia quinze de setembro de 2017, peguei minha pasta plástica, contendo 130 questionários, um caderno de campo, um guarda-chuva bordô, minha bolsa rosa *neon* nada discreta, e coloquei-me a caminho da escola. Nesse dia, saí de casa não como professora, mas como pesquisadora. Cheguei no terreno exploratório quatro minutos após pegar o ônibus. A vice-diretora já estava abrindo o portão principal, permitindo a entrada de alguns alunos que diariamente chegam cedo e de alguns cachorros que já fazem parte da comunidade escolar. Esses cães correm em direção ao carro conduzido pela vice-diretora, como que a cumprimentando pela tarefa por vir.

Atônitos em frente às grades que impedem sua passagem, assinalam a todos que já é hora de aula. São os primeiros a entrar, correndo pelo pátio afora como se fosse um lugar desconhecido a ser farejado. À procura de algo novo, surpreendente, os mais recônditos espaços são vasculhados, faro atento e aguçado de perquiridores em potencial. Diariamente esses terrenos parecem ganhar um novo ânimo,

²¹ Para maiores informações a respeito do esmaecimento da noção de classe, consultar a obra *Sociedade de risco: rumo a uma outra Modernidade*, de Beck (2010).

experimentados das mais variadas formas, esquadrihados em relação às possibilidades em aberto, à procura de minúcias. Nesse momento, percebo nas ações dos companheiros caninos uma vivacidade, uma intensidade, uma agudeza, imprescindíveis àquele que deseja ser um investigador: instinto aflorado, faro em alerta, buscando as minúcias do cotidiano. Esperei que todos entrassem, para só depois iniciar minha incursão.

Ainda no exterior da instituição, caminhando pelo corredor que dá acesso à porta principal da escola, meu olhar se fixou em quatro bandeiras hasteadas na parte de cima do prédio, exatamente na sacada onde se localiza a sala compartilhada pelo pessoal da limpeza. As bandeiras fizeram-me lembrar que estávamos em tempos de comemorar a independência do país. Ao entrar, atentei para cinco quadros pendurados na parede da esquerda. Todos apresentavam fotografias dos prédios da escola em diferentes períodos, desde a sua fundação. Nessa mesma parede, havia uma imagem de um Cristo crucificado, artefato confeccionado em gesso e madeira, medindo mais ou menos um metro de comprimento, apesar de ser uma instituição pública, gerida por um Estado laico. Na parede da direita, ficavam pendurados quadros de todos os diretores que já passaram pela escola, excetuando os da diretora e vice-diretora atuais, que se revezam há quase dez anos nessas funções, totalizando vinte e oito fotografias. Nessa mesma parede havia um recorte, como se fosse uma janela, permitindo o acesso àqueles que têm tratativas com a secretaria.

No dia escolhido para a produção de uma parte do material empírico, eu não tinha horas de aula para cumprir na escola, fui especialmente para aplicar os questionários nas quatro turmas de primeiros anos. Duas professoras perscrutaram sobre o fato de eu estar ali naquela sexta-feira, sem motivo aparente. Uma delas me indagou sobre o que eu estava escrevendo em um caderno por ela considerado estranho, pois ele não me acompanhava regularmente no dia a dia escolar. Quando cheguei na sala dos professores, após ter aplicado os questionários em três turmas, a vice-diretora pediu-me para assinar duas atas que já estavam sobre a mesa, pois fazia parte do Conselho Escolar. Ao sentar para assiná-las, a vice-diretora entregou-me alguns panfletos para que eu os remetesse aos alunos. Isso ocorreu mesmo eu tendo falado com ela na entrada da escola, explicando que naquela manhã pretendia iniciar minha pesquisa. Duas semanas antes, já havia conduzido às suas mãos o

termo de assentimento²² da instituição, respeitando os preceitos éticos de pesquisa sugeridos pelas universidades do país. Foram impressas duas cópias, devidamente assinadas e arquivadas, uma por mim e outra, pela própria escola.

Escolhi empregar questionários pela rapidez na obtenção do material empírico. Tentei englobar todo o Ensino Médio regular diurno, capturando aquilo que os discentes dessa etapa pensavam sobre a reforma proposta pelo governo. Se eu fosse fazer entrevistas ou mesmo um grupo focal, precisaria restringir o número de estudantes, o que demandaria muito mais tempo para selecionar os alunos e as turmas participantes. Também não poderia fazer isso nos meus próprios períodos de aula. Em relação ao uso do questionário na pesquisa educacional, os autores Chaer, Diniz e Ribeiro sugerem que essa estratégia investigativa é normalmente “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões” (CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011, p. 260).

Embora apoiados por um viés prescritivo, dando dicas de como melhor elaborar um questionário, esses autores apontam para a possibilidade de essa técnica alcançar um grande número de pessoas (IBIDEM), corroborando a minha intenção de atingir o maior número possível de alunos do Ensino Médio. Contudo, uma das desvantagens que percebi em relação ao uso dessa estratégia diz respeito à inteligibilidade das palavras. Muitas vezes o pesquisador precisa abandonar algumas respostas por não compreender o desenho das letras empregado pelos alunos. Por mais interessante que seja o escrito, se algumas palavras ficam ilegíveis, não há como sair inventando sentidos ou mesmo tentando adivinhar aquilo que o participante intentou expressar. Nesses casos, o descarte é certo.

Tentei fazer um resgate de uma técnica investigativa que não tem sido muito explorada pela perspectiva à qual me vinculo. Talvez isso decorra dos usos reiterados que são dados aos questionários nas pesquisas ditas quantitativas, buscando-se por percentagens como se elas pudessem dizer verdades sobre o tema investigado. Como não posicionei meu trabalho nas categorias qualitativa ou quantitativa, não tendo pretensão de alcançar verdades e nem de proferi-las, não percebi nenhuma

²² Após a qualificação do projeto, esse termo foi reescrito e reencaminhado à escola, conforme as sugestões da Banca, podendo ser visualizado no final desta dissertação (ANEXO A)

incongruência metodológica em empregar tal técnica. Desse modo, liberei essa técnica de tamanha pretensão epistemológica, dando-lhe a possibilidade de conter em si apenas singularidades, próprias de um contexto social historicamente produzido, como fazem reverberar os excertos a seguir:

Sim, sobre a base comum curricular, isto é, todas as escolas terão o mesmo conteúdo para dar para seus alunos. Que também será focado a formação técnica e profissionalizante, que ajudará muito na profissão que escolhemos.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

O ensino médio nos prepara para o nosso futuro. Por exemplo: fazemos o Enem quando estamos no segundo ou terceiro do ensino médio; e, se passamos no vestibular, partiu faculdade.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

A função do ensino médio é preparar pessoas para uma boa profissionalização e nos focar em uma formação na qual nos identificamos.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Eu sou a favor da formação técnica e profissionalizante no ensino médio. Porque com uma formação técnica os jovens se tornam mais preparados para alguma área de trabalho.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Fazer com que os jovens saiam para a procura do trabalho mais preparado.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

É uma boa proposta para aqueles que não desejam fazer faculdade e já desejam se profissionalizar.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Penso que é um programa que talvez possa ajudar muitos, pois nem todos gostam de ter tantas matérias que, às vezes, até complicam a aprendizagem.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Concordo. Acho que isso vai melhorar nosso desenvolvimento de modo geral.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Os trechos acima apresentados fazem ressoar um determinado cenário que circunda uma escola pública atual. Trata-se apenas de um recorte possível, dos muitos que poderiam ser aqui desenhados. Pois, como se pode observar, as enunciações discentes trazem elementos que têm emergido no sistema escolar contemporâneo, como é o caso da **Base nacional comum curricular**, mencionada por um aluno. Na mesma direção, **a função do Ensino Médio** é posta em termos de **preparação para o futuro**, indicando-se o **Exame Nacional do Ensino Médio** (Enem) **como uma forma de se alcançar a faculdade**. Além disso, a **formação técnica e profissionalizante** também é citada como uma das suas finalidades possíveis, **fazendo com que os jovens saiam para a procura do trabalho mais preparados**. Nesse sentido, **a nova proposta** defendida pelo governo **é vista como**

uma coisa boa, principalmente **por aqueles que não desejam fazer faculdade**. Se for efetivada, a proposta **poderá beneficiar a muitos, melhorando o desenvolvimento discente**. A partir disso, fica evidenciado que as respostas produzidas pelos alunos, em um determinado contexto sócio-histórico, trazem ideias que circulam em um tempo espaço delimitado, apresentando singularidades que lhe são próprias. E são exatamente essas particularidades que estão a me interessar no momento, incitando-me a “analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (SALES, 2014, p. 127)

Tendo isso em vista, posso dizer que os únicos dados por mim considerados relevantes são aqueles fabricados ao longo do processo inquiridor, parceiro das minúcias. Escolhi o questionário como técnica de experiência singular porque é a vida que está a se abrir a minha frente, suas possibilidades, suas particularidades, seus sentidos, sua potência; criação em jogo. Escolhi a experiência à moda de Larrosa, como uma palavra que resguarda “o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência” (LARROSA, 2017, p. 27). Escolhi, ainda, fazer da minha experiência aquilo que Costa apontava ao analisar o sujeito pensado por Nietzsche: como uma atividade contínua e ininterrupta de construção e desconstrução de mim mesma (COSTA, 2011); como algo que “passa pela experimentação de forças transbordantes, vetores de existência que lançam o ser humano para além e aquém de sua humanidade, que o conectam a devires imperceptíveis, borrando as formas dadas de antemão” (IBIDEM, p. 33).

No dia quinze de setembro de 2017, data escolhida para o início do processo de produção de material empírico, a primeira turma que respondeu aos questionários foi a 102²³. A professora que entraria na sala naquele período gentilmente me cedeu seu tempo de trabalho. Ela abriu a porta e me deixou com os alunos. Ao entrarmos, as primeiras perguntas que escutei foram: “*Sora, vai voltar?*”; “*Quantos períodos?*”. Entrei, cumprimentei novamente a turma, coloquei meu material sobre a mesa, expliquei que naquele momento eu estava ali como pesquisadora, tentando informar

²³ A escola segue uma escala numérica para nomear as turmas, os anos e as modalidades de ensino. O Ensino Médio regular é numerado de 100 a 300. As turmas de primeiro ano são as que iniciam em 100; as de segundo, no 200; as de terceiro, no 300. Se há cinco turmas de primeiro, por exemplo, elas serão inseridas no intervalo entre 101 e 105.

o máximo possível a respeito da investigação que ali começaria a se delinear. Retirei os questionários da pasta e comecei a ler seu cabeçalho.

Depois de fazer a sua leitura, expliquei que a participação não era obrigatória, que haveria sigilo em relação à identidade dos voluntários e que todas as respostas seriam utilizadas somente no âmbito acadêmico, indo ao encontro das sugestões feitas por Paulo Peixoto. Esse autor sugere que os participantes devem ter ciência do caráter voluntário da pesquisa, podendo haver recusa quanto à participação, sem que isso acarrete algum tipo de ônus (PEIXOTO, 2017). Indo nessa mesma direção, Peixoto propõe a necessidade de serem explicitadas certas informações àquele que se voluntariará, como: o objetivo do trabalho, o sigilo de sua identidade, o modo de tratamento que será dado ao material produzido e à restrição quanto ao uso exclusivo ao meio acadêmico (IBIDEM).

Após a leitura do cabeçalho, fiz a chamada, verificando se alguém havia faltado. Um aluno chegou atrasado, desrespeitando o horário estabelecido pela direção. Ele abriu a porta, viu que era eu – professora Gicele – que estava na sala e que todos estavam com uma folha, escrevendo. Expliquei-lhe o que estava acontecendo; imediatamente ele perguntou: “*Ganha conceito*²⁴, *sora?*”. Informei que a participação não era obrigatória, resguardando o seu direito “de, a qualquer instante, poder se recusar a participar da pesquisa” (PEIXOTO, 2017, p.155). Ele, então, decidiu não se voluntariar. Enquanto os alunos iam respondendo às questões, uma aluna me perguntou: “*Quais são as áreas do conhecimento, sora?*”. Como essa dúvida não implicaria um direcionamento na resposta, tentei explicar quantas áreas de conhecimento há atualmente no Ensino Médio e quais são as disciplinas que as compõem, dúvida também suscitada e compartilhada pela maioria.

Essa dinâmica ocorreu nas demais turmas. Obtive, ao término dessa estratégia de produção do material empírico, 160 questionários com algum tipo de resposta. Perguntei-me a respeito da minha presença na sala de aula, como ex-docente, como pesquisadora. Para eles, eu era ainda a professora de Filosofia do Couto, que precisou largar os primeiros anos para continuar estudando, pesquisando, mas que eles continuavam encontrando semanalmente nos corredores da escola. Por que

²⁴ As notas foram abolidas há poucos anos. Hoje, a escola trabalha apenas com conceitos, respeitando as diretrizes curriculares do Estado.

todos pegaram o questionário, embora eu tivesse explicado que não era um ato obrigatório? Será que minha autoridade enquanto professora influenciou nessa ação? Até que ponto a relação docente-investigadora estaria afetando o comportamento e as respostas discentes? Questões éticas parecem borbulhar a todo instante, quando se tem o próprio ambiente de trabalho como campo investigativo.

Antes de me aproximar da perspectiva etnográfica, pensei que eu não pudesse explorar o meu próprio chão, precisando manter a neutralidade sugerida pela pesquisa moderna tradicional. Somente depois de ler o artigo de Maria Jesus Sousa, *Um olhar etnográfico sobre o currículo*, é que me permiti olhar para minha própria prática docente, percebendo ali não somente uma professora, mas também uma possível pesquisadora.

No âmbito da autonomia que lhe foi outorgada, ele não é apenas o técnico de ensino, mas o profissional que tem de tomar decisões. E as suas decisões (curriculares), tal como as dos demais profissionais de outras áreas, devem ser bem fundamentadas, baseadas em pesquisa, em pesquisa aplicada, num terreno que é o seu, autêntico, natural e não forjado para o efeito. É neste sentido que a etnografia lhe dará acesso às diversas mundividências culturais dos seus alunos. (SOUSA, 2017, p. 30)

Antes dessa leitura, não compreendia muito bem se eu poderia produzir uma pesquisa acadêmica a partir da minha própria vivência profissional, com os meus próprios alunos. Acreditava que não pudesse haver essa tamanha aproximação, propondo uma pesquisa pensando em um desconhecimento total do objeto a ser investigado. O artigo de Jesus esclareceu-me quanto a esse aspecto, suscitando em mim uma coragem de explorar meu próprio território, do qual eu faço parte, possibilitando-me estranhar e ser estranhada. Nessa mesma direção, Costa propõe que a neutralidade não passa de uma quimera, devendo o investigador “perguntar-se permanentemente a quem interessa” o que se está sendo investigado (COSTA, 2007, p.149). Apoiada nesse aspecto, posso agora dizer que à professora de Filosofia do Couto interessa observar as minúcias que são produzidas nessa instituição, pesquisando-as, estranhando-as, problematizando-as e não as tomando como se fossem algo natural.

Surpreendi-me com a adesão dos primeiros anos, ex-alunos naquela ocasião. Mas esperava um retorno maior. Acredito que um dos pontos pelo baixo número de questionários produzidos foi devido ao período conturbado escolhido para a realização

da exploração no campo. Estávamos em tempos de greve. Muitos professores não estavam indo regularmente à escola, o que deixava muitas turmas com horas vagas. O transporte escolar também foi um dificultador para o baixo número de alunos nos dias de aplicação dos questionários, pois muitos precisavam sair cedo de suas casas, passando horas ociosas, às vezes tendo apenas um ou dois períodos, podendo retornar somente às 11:45, horário da saída. Talvez, explicitar o número de respostas por turma seja interessante. No caso, obtive: 21 questionários na 101; 19 na 102; 20 na 103; 20 na 104; 13 na 201; 15 na 202; 19 na 203; 10 na 301; 23 na 302. Os números de alunos matriculados regularmente nessas turmas do ensino médio diurno eram, respectivamente, 36, 39, 37, 36, 29, 29, 29, 33, 34. De 302 discentes, 160 responderam ao questionário, correspondendo a 53% do total. Em relação à porcentagem por turma, obtive: 58% na 101; 49% na 102; 54% na 103; 56% na 104; 45% na 201; 52% na 202; 66% na 203; 30% na 301; 68% na 302. Depois de olhar para essas quantidades, algo me chamou a atenção. Por que os alunos da 302 se voluntariaram mais do que os das outras turmas? Será que o fato de eu ser a sua regente teria influenciado de alguma maneira em tamanha adesão?

Pensando sobre o quanto uma pesquisa no campo da educação deve resguardar alguns pressupostos éticos, posso dizer que o zumbido de uma mosquinha impertinente me capturou desde os primeiros passos. Será que minha presença enquanto docente-pesquisadora poderia influenciar meus alunos de algum modo, fazendo-os selecionar suas respostas, seu modo de participação? O quanto minha autoridade docente naquela escola poderia afetar minha exploração no campo? Pensando na relação que se estabelece entre o docente que empreende uma pesquisa em seu próprio terreno profissional, Luís Henrique Sacchi dos Santos investiga o que ele chama de “dupla-função”. Esse autor sugere que “a função de professor já estabelece, de antemão, uma relação hierárquica entre aluno-professor, a qual, se não for devidamente cuidada, pode atuar de maneira coercitiva em relação à participação na pesquisa” (SANTOS, 2017, p. 178). Ao encarar a “dupla-função”, o investigador poderia facilitar o aumento das discrepâncias entre aluno participante e si mesmo (IBIDEM), tornando sua autoridade docente um problema a ser devidamente considerado no momento em que for analisar os dados produzidos.

Santos (2017) também discute a ética na pesquisa como uma fabricação específica de um dado contexto sócio-histórico. Para cada tempo, uma ética diferente.

Como os tempos e os espaços são muitos, muitas são as éticas produzidas. Por isso, ele sugere o uso do termo “éticas” e não “ética”, enfatizando que “as éticas não são uma condição essencial das formas de se produzir conhecimento e de se ‘consumir produtos da ciência’ no mundo contemporâneo, mas uma produção de um dado tempo” (SANTOS, 2017, p. 177). O autor continua os escritos, chamando o pesquisador a refletir sobre o caráter universal da ética – padrão científico adotado por muitos –, explorando as singularidades que podem surgir a partir dessa problematização. “Embora as resoluções sirvam para orientar e regular a pesquisa, lidar apenas com seus princípios não garante uma pesquisa ‘intrinsecamente’ ética” (IBIDEM, p.179). Tomando as éticas como produções de um dado tempo, o contexto no qual o pesquisador está inserido também deve ser considerado, assim como os “tipos de perguntas que se fazem com base nisso”, bem como os “tipos de abordagens ou métodos metodológicos que se escolhem para empreender uma pesquisa” (IBIDEM).

Isso posto, passo ao segundo movimento perquiridor. O Seminário *Modos de habitar e pensar a escola: urgências, pesquisa e arte*, ministrado pela professora Luciana Loponte, no segundo semestre de 2017, foi o ensejo para que *Mnemosyne* me fizesse recordar de um projeto por mim esboçado, já realizado há quatro anos: O Sarau Cultural do Couto. O Sarau foi inicialmente pensado para ser um espaço de compartilhamento, em que a comunidade escolar pudesse expressar seus modos de ser, seus gostos, sua cultura, explorando todo o seu potencial criativo, suscitando reflexões a respeito de ser/estar nessa instituição de ensino. Sem qualquer vinculação a programas de governo, estadual ou federal, foi uma iniciativa que emergiu espontaneamente na instituição em que leciono. Levei a ideia à direção, em 2015, que imediatamente aderiu a ela. Estabelecemos, desde então, uma parceria que vem gerando frutos profícuos. A cada ano que passa, o número de inscritos cresce vertiginosamente. Depois de conversar com a direção, fui produzindo aos poucos uma estratégia para levá-la a cabo, sem ter a rigidez ou a fixidez como guias.

Em um primeiro momento, conversei com os professores; depois fui levando a ideia também aos alunos, conforme entrava nas turmas enquanto professora. Qualquer um podia fazer sua inscrição. Não havia uma determinação quanto à turma ou quanto ao número de alunos. Podia ser uma *performance* individual ou coletiva, unindo vários participantes de turmas e anos diferentes. Porém, nas duas primeiras

edições, o Sarau ficou restrito ao Ensino Médio. Como a cria era minha, eu que deveria dar conta do seu processo de efetivação. Por trabalhar apenas com essa etapa da educação básica, não conseguia integrar a escola em sua totalidade. Apenas em 2017, com o Sarau entrando para o calendário oficial do Couto, agora como evento obrigatório a todos os docentes e funcionários, é que a possibilidade de se apresentar foi estendida a todos, agregando um número ainda maior de pessoas.

Faço, normalmente, uma ficha de inscrição na qual são solicitados o nome daquele que intenciona se apresentar, a turma à qual pertence – no caso de alunos –, e o tipo de manifestação artística que desenvolverá. Começamos timidamente na área da escola, com alunos cantando, tocando algum instrumento, dançando, falando sobre uma experiência marcante em sua própria vida. Já havia toda uma preocupação da direção em tornar esse momento único, contratando o mesmo técnico que auxilia em todos os eventos da escola para jogar com nuances de iluminação e de áudio, possibilitando àqueles que se apresentavam um tempo e um espaço de liberação, de reinvenção de si mesmos, artizando em pleno ato diante do olhar atento do público que os acompanhava. Momento de renovação, de reconstrução, de ressignificação, de prazer quase báquico. Depois de vivenciarem uma experiência como essa, os alunos não deixaram o Sarau Cultural do Couto ser esquecido.

Na noite de 29 de agosto de 2018, saí de casa com minha bolsa rosa *neon* contendo um caderno de campo, uma caneta, um celular e uma garrafa de água. Meu objetivo era observar e descrever tudo aquilo que meu faro e meu olhar conseguissem capturar do IV Sarau do Couto. Chegando na escola, logo na porta de entrada, encontrei três alunos, um que se apresentaria, e dois que estavam lá para prestigiar o primeiro. Cumprimentei-os e fui direto à sala da direção, verificar como estava o andamento do evento. A vice-diretora estava a organizar a exposição de alguns desenhos feitos por alunos, prendendo-os cuidadosamente a uma tela. Ainda não havíamos decidido quem seria o cerimonialista. Mas, como a diretora tinha muito mais experiência na condução dos eventos da escola, decidimos que ela chamaria as apresentações. Foram treze inscrições ao todo, entre participações individuais e coletivas. Houve duas desistências, e uma inscrição feita às pressas. Todavia, como o imprevisto sempre nos acompanhou, não tivemos grandes problemas organizacionais. Quando a surpresa dava as caras, não a tomávamos em sua característica negativa, aterrorizantemente destrutiva, mas em sua porção positiva,

desafiando-nos a inventar saídas diante do caos iminente. Surpresa, improviso, desafios, temores, experiência, superação, liberação de tempos e espaços, reinvenção de corpos, de sentidos, de *vir a ser*, de vida... Um Sarau escolar em que a inspiração báquica vem superando as insígnias apolíneas.

Tudo aquilo que meu corpo conseguiu captar, tentei anotar no meu caderno de campo, um instrumento de registro configurado ao meu modo “de conhecer e ocupar os espaços de trabalho e pesquisa” (KLEIN, DAMICO, 2014, p. 77). Porém, a visão não foi a minha única fonte perceptiva. O faro e a audição em muito me auxiliaram a apreender as minúcias dos momentos em que os rumores da língua se fizeram presentes. Palavras anotadas rapidamente, temendo que *Mnemosyne* as perdesse por completo, dado o seu caráter fugidio, conforme a *Louca da casa* me alertara anteriormente. Cuidando para não fixar possíveis sentidos, nem me debruçando sobre elas como uma cientista a buscar por verdades, mas cheirando-as como um cão aventureiro a produzir pistas, atulhei meu caderno de campo. Improvisações, imagens, poesia, contradições, ventanias anímicas, reminiscências, palavras em construção. Pois, “uma vez que se acabou de falar, começa a vertigem da imagem: exalta-se ou lamenta-se o que se disse, o modo como se disse, se *imagina* (vira-se imagem); a fala está sujeita a remanescência, ela *cheira*” (BARTHES, 2012, p. 400). Operando a linguagem à moda de escritora incipiente, tento me posicionar além daquilo que é proferido, abrindo brechas “onde a fala se torna *impossível*” (IBIDEM, p. 385), fazendo da minha pesquisa uma escritura. Inspirada em Barthes, emprego aqui o termo “pesquisa” como “o nome prudente que, sob a imposição de certas condições sociais, damos ao trabalho de escritura: a pesquisa está do lado da escritura, é uma aventura do significante, um excesso de troca” (IBIDEM, p. 393). E na tentativa de melhor expor essa aventura pela linguagem, deitei os excertos retirados do caderno de campo em caixas de texto duplas, grafados em itálico e por vezes destacados em negrito, apontando as trilhas abertas pelo meu olhar perquiridor, como pode ser observado no excerto abaixo:

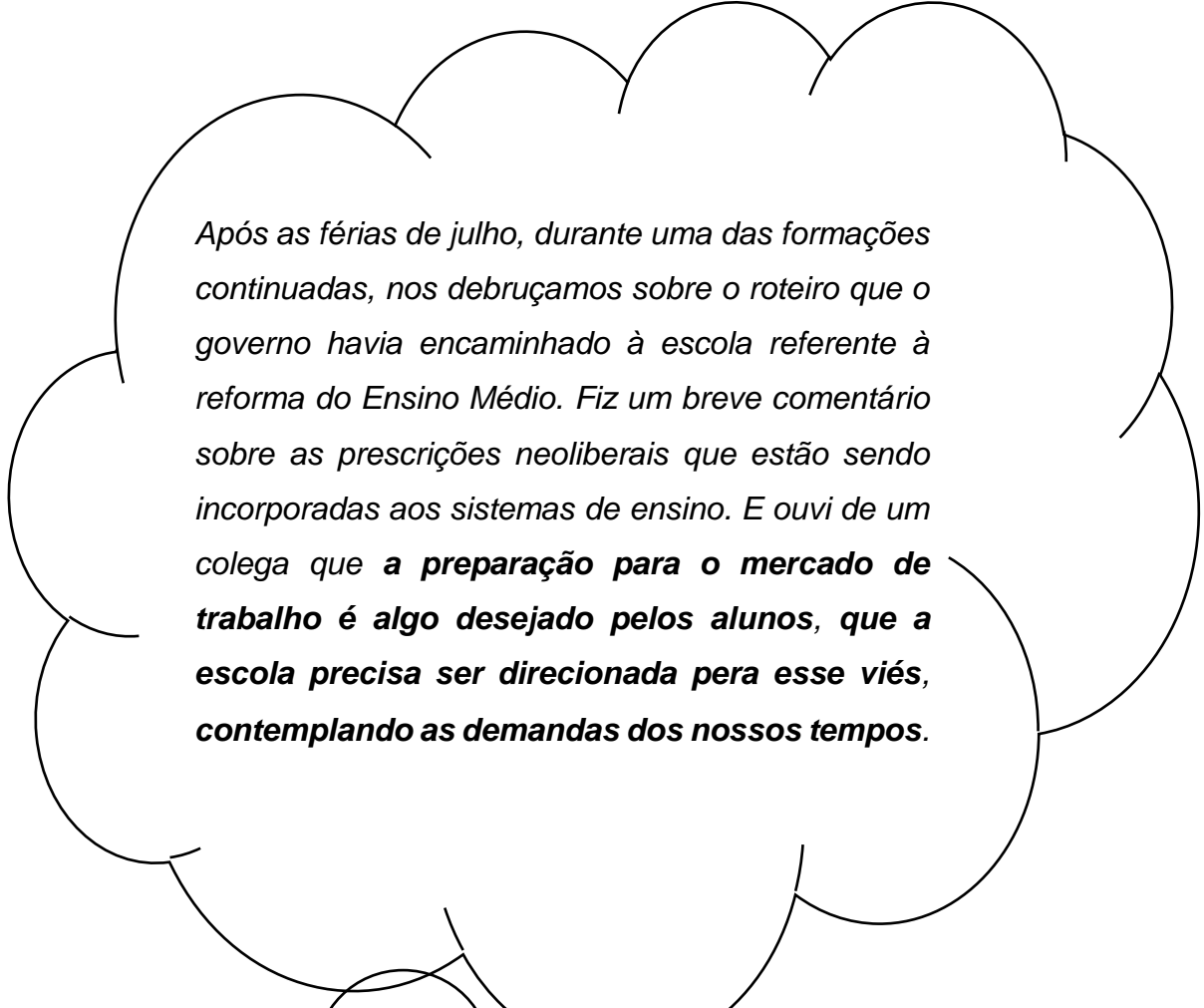
*Um pouco antes do Sarau iniciar, **cruzei com alguns alunos** de um dos segundo anos do médio regular subindo as escadas que dão acesso ao piso superior, **dirigindo-se ao auditório**, onde o evento ocorre. Cumprimentei-os e agradei sua presença. No mesmo dia, porém de manhã, tive aula com eles e **convidei a turma** para prestigiar o Sarau, **ainda mais porque um dos alunos da turma faria uma apresentação**. Naquela noite, **fiquei sabendo que seria a última vez que ele participaria de algo referente à escola**, pois no outro dia retornaria à instituição de ensino onde estudara a maior parte do tempo. **Quando ele começou a declamar uma poesia, o público ficou perplexo** com tamanha desenvoltura.... Seu potencial expressivo mostrou-se grandioso.... **Emocionou a todos, principalmente aos colegas, que, ao final da apresentação, levantaram para aplaudi-lo, aclamando o movimento quase catártico que acabara de ser provocado diante de seus corpos atentos....***

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

Quanto ao terceiro movimento investigativo, volto-me agora às reminiscências, às lembranças anotadas no caderno de campo, tomadas enquanto um material empírico possível. Sandra Andrade, no artigo *A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas*, faz um resgate de algo que a muitos pode parecer cineticamente inadequado. Tendo escolhido fazer entrevistas com jovens acerca de suas vidas escolares, ela própria acabou por rememorar sentimentos outrora experienciados, apostando em um procedimento de pesquisa que a academia tradicional procura evitar. Nesse sentido, ela buscou “as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências” (ANDRADE, 2014, p. 176). Do mesmo modo, analisando a educação e as tecnologias do eu, Larrosa aborda esse método periférico, sugerindo que

A recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa. (LARROSA, 2011, p. 68)

Respalhada no potencial de *Mnemosyne*, permito que a memória ressoe na minha pesquisa. Tentando narrar aquilo que aconteceu comigo enquanto desempenhava minha docência na escola Couto de Magalhães, ao longo de 2018, compartilho com os outros alguns fatos experienciados e mantidos vivos pela mãe das *Musas*. Pois, “o que narra é o que leva para a frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória” (IBIDEM). A partir disso, posso dizer que sou uma informante do passado, ressignificando minha própria trajetória ao apresentar em nuvens algumas narrativas por mim agora revisitadas. Pois, essas narrativas “não constituem o passado em *si*, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos” (ANDRADE, 2014, p. 178). Acabei por colocar em nuvens as minhas reminiscências, isso porque essa forma me remete ao pensamento, ao ato de rememorar propriamente dito. Também, para diferenciar o modo de expor as lembranças/observações específicas do Sarau das produzidas na escola ao longo do ano de 2018. Por esse motivo, nas nuvens não há datas. À semelhança dos outros materiais, grafei-as em itálico, sendo algumas partes destacadas em negrito, conforme amostragem abaixo:

A graphic element consisting of several overlapping circles that form a cloud-like shape. Inside this shape, there is a block of text in Italian script. The text is mostly in italics, with some words in bold. The text describes a reflection on a school meeting about curriculum reform and a student's perspective on preparing for the job market.

*Após as férias de julho, durante uma das formações continuadas, nos debruçamos sobre o roteiro que o governo havia encaminhado à escola referente à reforma do Ensino Médio. Fiz um breve comentário sobre as prescrições neoliberais que estão sendo incorporadas aos sistemas de ensino. E ouvi de um colega que **a preparação para o mercado de trabalho é algo desejado pelos alunos, que a escola precisa ser direcionada para esse viés, contemplando as demandas dos nossos tempos.***

Isso posto, posso dizer que, ao longo da minha inserção no campo, percebi que pude estar lá e escrever aqui, empreendendo uma “experiência de cartão postal, que, afinal, requer algo mais do que um caderno de anotações (GEERTZ, 1989, p. 58). Enquanto pesquisadora imersa em meu próprio *habitat*, embrenhei-me no meu terreno, explorando-o conforme as contingências foram se vivificando, mas não sem dispor da dúvida, da incerteza, de um olhar e de um faro aguçados. Em relação ao ato de pesquisar tomado enquanto exploração, Orellana sugere que

Costuma se dizer que quem pesquisa realiza um ato de exploração. Inclusive afirmamos que um cientista avança e retrocede numa rota, dentro de um labor científico que tem objetivos que operam como metas e destinos. O filósofo ou o intelectual em geral falam de sua própria *praxis* como se fosse um itinerário sujeito a acidentes que podem fazer perder o caminho ou descobrir coisas assombrosas que compensam o esforço. (ORELLANA, 2010, p. 162)

É nesse sentido que tentei desenvolver minha pesquisa, como uma aventura-docente-exploratória em busca de coisas assombrosas ou que pudessem me fazer perder pelo caminho, transformando-me, deixando a vida se manifestar. Arrisquei-me no aceite ao desafio proposto por Fischer, tornando viva a pesquisa enquanto me movimentava pelos labirintos da minha própria experiência, trazendo a vida que pulsa nas práticas aqui narradas (FISCHER, 2007). Deixo aos curiosos, sem ter planejado de antemão, uma pista do que está por vir: tratarei de práticas, narradas, observadas, experienciadas, ditas e não ditas.

2.3 DESBRAVANDO A ESTRATÉGIA ANALÍTICA

A estratégia analítica que me auxiliou a operar sobre o material empírico, produzido ao longo da parte empírica, é a análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Divido com Foucault o desejo de não ter de invadir a ordem arriscada do discurso, não suscitando brigas com o categórico e o decisivo (FOUCAULT, 2009). Seria tão mais fácil se tudo fosse transparente, transitável, conforme as nossas expectativas, deixando-nos levar pelas verdades como destroços felizes (IBIDEM). Agora percebo que, mesmo dividindo inquietações e desejos com o filósofo, esses sentimentos só aumentam, em vez de diminuir. No entanto, meu vínculo

institucional me faz prosseguir; tenho prazos a cumprir, tessituras a produzir, embates a provocar.

Nesse sentido, Castro destaca que o “discurso” é um dos temas centrais das teorizações foucaultianas: a arqueologia (CASTRO, 2009). Tentando esclarecer esse conceito, Judith Revel descreve-o como o método de pesquisa utilizado pelo filósofo até o final dos anos setenta. A criação do método arqueológico possibilitaria a Foucault instaurar recortes na história, a fim de perceber não apenas como os diferentes saberes são determinados “a partir da constituição de novos objetos que emergiram num certo momento, mas como eles se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente” (REVEL, 2005, p. 16). Pautada em Revel, arriscaria dizer que o método arqueológico permite que as condições que possibilitam a emergência de algo sejam analisadas. Parece-me que o foco recai sobre o processo de constituição, sem se buscar por uma origem ou por um fato isolado que pudesse determinar o surgimento ou o desaparecimento de algo em um ponto histórico específico. Indo nessa mesma direção, Castro descreve a arqueologia como sendo “uma história das condições históricas de possibilidade do saber” (CASTRO, 2009, p. 40).

Veiga-Neto, em *Foucault e a Educação*, analisa o uso do termo “arqueologia” e diz se tratar “de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 45). Com base nesse aspecto, posso dizer que, na perspectiva foucaultiana, arqueologia e discurso estão diretamente imbricados. Em *A arqueologia do saber*, Foucault explora as possibilidades do método arqueológico aplicado à análise dos sistemas linguísticos, que têm por objetivo a movimentação de enunciados (VEIGA-NETO, 2007).

Fischer, discutindo alguns conceitos referentes à análise do discurso foucaultiano, mostra que o termo “enunciado” é usado na maioria das formulações que envolvem o discurso (FISCHER, 2001). Um desses variados modos de se referir ao discurso pode ser visualizado em *A arqueologia do saber*, no qual ele é entendido como “um conjunto de enunciados, que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2009a, p.122). Embora as palavras sejam proferidas por meio de uma concatenação de signos, específicos de um sistema linguístico socialmente

constituído, os discursos não são tomados enquanto um arranjo de signo, “mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009a, p. 55). Wanderer e Schefer fazem ressoar as palavras foucaultianas, apontando que os pesquisadores inseridos nessa perspectiva tendem a observar os discursos do ponto de vista do que é dito e das regras que os geram, “não se prendendo aos significados dos signos que os compõem” (WANDERER; SCHEFER, 2016, p. 33).

Se devemos nos deter no que é dito e nas suas regras de formação, precisamos compreender o caráter atributivo que o discurso doa à linguagem. Recorro ao próprio filósofo para esclarecer essa noção. Em *Sobre a arqueologia das ciências, resposta ao círculo de epistemologia*, Foucault sugere que “só é possível estabelecer um sistema linguístico (se ele não é construído artificialmente) utilizando um *corpus* de enunciados ou uma coleção de fatos de discurso” (FOUCAULT, 2008a, p. 92). Apoiado no filósofo francês, Veiga-Neto sugere que a linguagem pode ser compreendida como participante constitutiva do pensamento humano, não havendo uma correspondência entre aquilo que se pensa e a coisa pensada (VEIGA-NETO, 2007). Wanderer e Schefer também apontam para a linguagem enquanto um sistema de significação capaz de conferir ao discurso um caráter constitutivo, engendrando objetos, ideias, sujeitos (WANDERER; SCHEFER, 2016). Foucault diz que uma língua “constitui sempre um sistema de enunciados possíveis; é um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de *performances*” (FOUCAULT, 2008a, p. 92). O discurso, todavia, é sempre finito e limitado pelas sequências linguísticas que o constituem (IBIDEM).

Analisando igualmente o conceito “linguagem”, Castro sugere que essa palavra ganha destaque no cenário foucaultiano pelo seu uso e pela sua prática, “no contexto de outras práticas que não são de caráter linguístico” (CASTRO, 2009, p. 251). O que importa é o que se faz com a linguagem, tomada enquanto fabricada e fabricante. A isso Foucault chamou de prática discursiva,

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2009a, p. 133)

O que está em jogo aí são as regras que permitem um enunciado ser proferido. Como a prática discursiva é determinada pelo contexto no qual está imersa, sendo, ao mesmo tempo, produtora e produzida, o enunciado também estará limitado a esse recorte histórico. Em relação ao que se deve fazer com a linguagem, Fischer sugere que um esforço seja demandado na direção de interrogá-la, tentando observar “o que efetivamente foi dito - sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos” (FISCHER, 2001). O pesquisador que operará sobre seu material de pesquisa, usando a análise do discurso foucaultiana, precisa se perguntar sobre os modos de *vir a ser* da linguagem e dos enunciados, singulares e limitados, nunca universais ou verdadeiros. Porquanto, na perspectiva à qual estou vinculada, tem-se como pressuposto “que a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros” (PARÁISO, 2014, p. 29). Indo na mesma direção de Paraíso, Fischer propõe que aceitemos a realidade como belicosa, “atravessada por lutas em torno dos sentidos” (FISCHER, 2001, p. 205).

Veiga-Neto, analisando as relações entre discurso e verdade, sugere que “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do seu contrário” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101). A partir disso, pode-se dizer que a verdade é uma invenção discursiva, sendo os enunciados internos ao discurso os marcadores daquilo que está sendo compreendido por verdadeiro (IBIDEM). Tendo esse aspecto em vista, Veiga-Neto alerta para a importância de serem escrutinados os modos como são estabelecidos os critérios de verdade, sobre o que fazemos com os enunciados, olhando para o entorno do discurso, não para a lógica interna que o comanda (IBIDEM, p. 104). Quando o foco recai não na interioridade discursiva, “a análise enunciativa tenta liberar-se, para restituir os enunciados à sua pura dispersão; para analisá-los em uma exterioridade sem dúvida paradoxal, já que não remete a nenhuma forma adversa de interioridade” (FOUCAULT, 2009a, p. 137). Adotando-se o viés da exterioridade, estamos empreendendo uma análise arqueológica que “se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto” (IBIDEM, p. 157).

Fazendo reverberar a relação exterioridade – monumento posta por Foucault – , Veiga-Neto alerta para a importância de se ler o texto “no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental)” (VEIGA-NETO, 2007, p. 104). Ao se fazer isso, está-se buscando não uma verdade, mas “os contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca” (IBIDEM, p. 105). Isso me remete às palavras empregadas por Foucault no final de uma das seções em que descreve a arqueologia, em *A arqueologia do saber*.

A arqueologia não procura reconstruir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiram o discurso (...). Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2009a, p. 158)

É nessa perspectiva que me movimentei. Não estou preocupada com a linearidade, nem no pensamento, nem no processo investigativo, nem na escrita. Não me preocupa o número de páginas que meu método zigzagueante foi capaz de produzir. Sinto que a ruminação é algo que aqui faço muito intensamente. Não há sínteses, mas idas, vindas, abertura de novas trilhas, construções e desconstruções, muito suscitadas pelo processo doloroso do tornar escrito o pensamento. É um caráter ensaístico que aqui está a se delinear. Vaguezas, limitações, incompletudes, reticências, serão facilmente visualizadas ao longo das seções. Contudo, não se encontrarão interpretações, marcas ligadas à origem, unicidades, fechamentos ou mesmo prescrições, pelo menos essa é a intenção. Se houver um esbarrar-se com isso, peço gentilmente que tais coisas não sejam silenciadas, mas grifadas, gritadas. Se aparecerem, é porque na pesquisadora ainda vigem marcas da tradição na qual foi constituída; mas que devem aos poucos ser amenizadas por esse viés nômade que a perspectiva foucaultiana pode conferir àquele que a escolhe.

Apesar de me inspirar intensamente nessa perspectiva nômade, não a tomo como um dogma. “Foucault não é um guru” (VEIGA-NETO; RECH, 2015, p. 253), não obstante muitos o idolatrem como um ídolo, abrindo clubes de adoração, teties incondicionais. Isso era exatamente o que o filósofo não queria. Não escrevia teorias, mas teorizações. Seu pensamento era ação, permanentemente aberto, contingente,

inconcluso; não uma coisa sólida, fechada em si mesma (IBIDEM, p. 252). Com base nesses aspectos, posso dizer que estou aqui a usar Foucault, não como um meio para atingir certos objetivos, mas como inspiração, um companheiro de jornada que, por vezes, precisarei abandonar. Sua análise do discurso me auxiliou a operar sobre os materiais produzidos ao longo da pesquisa. Pensando nisso, esclareço um pouco mais alguns dos sentidos que serão postos em ação durante meu trabalho inquiridor.

As enunciações serão aqui usadas como sinônimo de fala, enquanto dizeres, manifestações discursivas. Do mesmo modo que o discurso, a enunciação está imersa no contexto que a produziu. Por isso, é particular, “um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (VEIGANETO; RECH, 2015, p. 114). O que diferencia um enunciado de uma enunciação é o fato de o primeiro não poder ser reduzido ao segundo, pois o enunciado “pode ser repetido apesar de sua materialidade” (IBIDEM, p. 115). Na tentativa de melhor esclarecer a relação enunciado-enunciação, Foucault emprega como exemplo uma mesma frase que é dita por duas pessoas em circunstâncias diferentes. A frase refere-se ao enunciado; o que é dito, proferido, é a enunciação (IBIDEM).

Abordadas essas questões, percebo que já é tempo de encerrar. Todavia, como dar cabo de algo em uma perspectiva que tem na provisoriedade o seu guia? Mal-estar no começo e no fim. Dor aumentada! Depois de descrever os passos, os suportes e as escolhas metodológicas produzidas, estou ansiosa por saber como as contingências futuras me provocarão. Serão capazes de me forçar a pensar em algo novo, ou me farão permanecer comodamente no mesmo lugar? *Mnemosyne* traz-me à lembrança o fluir heraclítico. Se não posso me banhar duas vezes no mesmo rio, o movimento é fortalecido. Que a renovação seja instaurada, potencializada, tornando-me outra. Em constante fluido, espero pensar, fabricar, escrever, problematizar, liberando tempos e espaços para a criação, para a vida que pulsa vigorosamente, teimando em ser experienciada.

3 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL VAI À ESCOLA: UMA PERSONAGEM ASSÍDUA

Quando a racionalidade instrumental se impõe como linguagem universal, capaz de estender a todos os domínios sua lógica do cálculo, da técnica e do mercado sem deixar nada de fora, não surpreende que a própria vida também seja tratada nesses termos. (SIBILIA, 2012, p. 128)

Neste primeiro capítulo analítico, pretendo escrutinar como a governamentalidade neoliberal tem se manifestado na escola pública contemporânea. O recorte será dado pelo material empírico: respostas referentes à reforma do Ensino Médio produzidas por discentes em 2017; descrições feitas em um caderno de campo concernentes a observações geradas durante a aplicação dos questionários e ao longo do IV Sarau do Couto; memórias advindas da minha experiência enquanto docente, produzidas em 2018. A divisão será feita em quatro subcapítulos. O primeiro, intitulado **Preparação para o mercado de trabalho: empregabilidade em realce**, mostra a responsabilização pelo sucesso ou fracasso profissional posta no indivíduo, buscando-se por uma aprendizagem constante. O segundo, denominado **Competitividade e performatividade: uma busca pelos melhores resultados**, gira em torno do modelo empresarial prescrito pela lógica neoliberal, incorporado cada vez mais à instituição escolar. O terceiro, **Para uma necessidade de reforma vantajosa, uma possibilidade de escolha interessada**, coloca em discussão a reforma como uma visão quase naturalizada na atualidade, estendendo-se tanto a instituições quanto a indivíduos. Estes, necessitando acompanhar as mudanças de seu tempo, precisam fazer escolhas que os permitam ficar em posição de destaque em relação aos outros. O quarto, denominado **Utilitarismo repaginado: um diapasão moderno regulado aos interesses contemporâneos**, coloca em pauta uma perspectiva moderna hoje revisitada e incorporada aos preceitos neoliberais. A necessidade de serem instaurados cálculos utilitaristas continuamente é mais um dos rastros da nova razão do mundo que podem ser observados na escola atual.

3.1 PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: EMPREGABILIDADE EM REALCE

Revisitando o meu material empírico, apresento algumas recorrências nele encontradas. Deter-me-ei nas marcas associadas ao neoliberalismo e nas trilhas

deixadas especificamente no âmbito escolar público. Uma primeira reverberação diz respeito à necessidade de preparação para o mercado de trabalho, podendo ser observada nos excertos abaixo:

A função do ensino médio para nós, alunos, é nos preparar para o futuro, nos preparar para um emprego, para nos profissionalizar.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Eu acho que é para termos um futuro melhor, e entrar no mercado de trabalho, para tornarmos adultos.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Começar a preparar os adolescentes para a formação técnica e profissionalizante.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Acho bom, assim a pessoa que não tem condição de pagar um curso tem a oportunidade de arranjar um emprego só com o ensino médio.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Sim, porque será mais eficiente um ensino preparatório.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Ser for um técnico profissionalizante e não tirar o resto das matérias, **concordo em preparar os alunos para as empresas.***

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

*O programa tem como propósito dar ao jovem além do ensino “normal” **uma formação técnica, o que conta muito no mercado de trabalho.***

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Analisando esses excertos, percebe-se que há uma preocupação discente em relação ao seu futuro profissional. Os alunos acreditam que, se o foco do Ensino Médio for direcionado ao mercado de trabalho, eles sairão mais preparados, tendo condições de conseguir um emprego melhor. Isso pode ser asseverado, tendo em vista as seguintes respostas: “**A função do ensino médio (...) é nos preparar para o futuro, nos preparar para um emprego, para nos profissionalizar**”; “**(...) para termos um futuro melhor, e entrar no mercado de trabalho (...)**”. Do mesmo modo, um **ensino profissionalizante** seria capaz de proporcionar uma **qualificação técnica maior**, oportunizando um emprego imediatamente após a conclusão do Ensino Médio, como sugere este trecho: “**(...) oportunidade de arranjar um emprego só com o ensino médio**”. Pois **uma formação técnica** é o que **conta para o mercado de trabalho, preparando os alunos para as empresas**. Se isso se concretizasse, o foco desse nível de ensino viraria refém dos interesses empresariais, formando técnicos para desempenharem funções específicas, tornando-se mais eficientes conforme o número de profissionais preparados para essa finalidade.

No primeiro capítulo do livro *Em defesa da escola*, Masschelein e Simons apontam cinco acusações que pretensamente poderiam fazer a escola desaparecer nos nossos dias. Entre essas, está o argumento econômico que expõe a ineficiência e falta de direcionamento à empregabilidade discente. Os defensores dessas lentes dizem que “a ênfase deve se apoiar diretamente sobre a produção dos resultados de aprendizagem – de preferência, competências – que os alunos possam aplicar em um

ambiente de trabalho” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 18). O modo como os termos foram aí empregados me traz à memória a BNCC que pretende reformar o Ensino Médio brasileiro. As competências, compreendidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 8), fazem parte da rede que sustenta o documento normativo. A partir disso, pode-se dizer que a economia tem interferido nos modos de produção e compreensão da escola atual. Silva, Silva e Vasques corroboram essa ideia, sugerindo que há um processo prescritivo neoliberal de ajuste macroeconômico em curso, desde os anos setenta, afetando consideravelmente os países em desenvolvimento, alterando os seus modos de pensar as políticas econômicas (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018). Cooptados pelas prescrições neoliberais, os países se veem na necessidade de instaurarem medidas reformistas²⁵ em seus sistemas institucionais. Em nome de uma possível atenuação das desigualdades sociais, acabam ampliando “o mercado mundial de consumo e o alcance do capitalismo” (IBIDEM, p. 13). Porém, o que se observa de fato é o acúmulo do capital, a concentração de renda e a expansão do desequilíbrio entre os padrões de vida brasileiros (IBIDEM).

Pensando ainda sobre o tema das competências, menciono a dissertação de mestrado, defendida por Iván G. Silva Miguel em 2014, na Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo principal desse trabalho foi investigar as condições de possibilidade que permitiram a emergência dos discursos por competências no âmbito do Ensino Médio brasileiro. Inspirado em Foucault, ele conseguiu perceber como o enfoque por competências se associou a um regime de verdade, passando a trabalhar a favor do sistema. Esse mesmo sistema, munido de tecnologias de governo, auxilia na fabricação de subjetividades que tendem a mantê-lo, instaurando reconfigurações que o forcem a pensar em estratégias cada vez mais eficazes, aprimorando-o. Seu foco recaiu sobre a escola, o Ensino Médio e o contexto no qual essas construções foram facilitadas (SILVA MIGUEL, 2014). Conforme Silva Miguel apontou em um artigo que teve por base sua pesquisa de mestrado,

²⁵ Para aprofundar a problematização em torno do discurso desenvolvimentista, vide a obra *La invención del tercer mundo* (ESCOBAR, 2007).

A nova sociedade empresarial requer novos sujeitos que possam trabalhar nela, e à escola é dada a função de prepará-los da melhor maneira possível. Essa nova forma de entender as relações laborais atua sobre a forma como a escola enfoca os processos de ensino e de aprendizagem. (SILVA MIGUEL, 2013, p. 09)

Esse autor faz referência à escola imersa no discurso neoliberal, no sentido de empresa, de produtora de subjetividades empreendedoras, individualistas e competitivas, visando ao mercado de trabalho. Ele questiona como o neoliberalismo é capaz de produzir subjetividades que o sustentam, desenvolvendo estratégias cada vez mais eficazes para manter e aprimorar os indivíduos, colocando-os a serviço de seu sistema de tecnologias de governo, à semelhança das competências. É exatamente o termo “competência” que lhe servirá de fio condutor para desenvolver sua análise sobre a governamentalidade neoliberal, produtora de subjetividades. Analisando essa mesma temática, Masschelein e Simons sugerem que o sucesso quanto ao uso recorrente das competências na atualidade pode ser compreendido à luz da empregabilidade. Pois a elas se atrela o sentido de conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis para a realização de certas atividades (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Seguindo seu raciocínio, os autores belgas pontuam que a escola acaba reproduzindo o projeto de maximização da empregabilidade ao adotar o modelo de competência/qualificação em seu currículo escolar. Isso posto, pode-se dizer que “as competências garantem a integração na sociedade, reproduzem aquela sociedade e legitimam a ordem vigente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 113).

Antes de prosseguir essa discussão, percebo que devo perscrutar um pouco mais o terreno no qual estou pisando. Começo, assim, detendo-me nos sentidos mais frequentemente empregados do termo “neoliberalismo”. Santos e Cervi sugerem que, nesse viés, “defende-se a intervenção estatal mínima, mas o que se faz, na prática, é aparelhar o Estado aos interesses do mercado neoliberal” (SANTOS; CERVI, 2018, p. 7). Isso vai ao encontro do que Foucault mostrou no curso de 1974, *Nascimento da biopolítica*. Na aula do dia 14 de fevereiro, o filósofo apresenta o neoliberalismo a partir de três pontos de vista. O primeiro, chamado por ele de econômico, traz à tona a reanimação de velhas teorias econômicas desgastadas. O segundo, nomeado de sociológico, expõe a capacidade do neoliberalismo em instaurar relações precipuamente mercantis no âmbito social. O terceiro, designado de político, aborda

o neoliberalismo enquanto uma espécie de cobertura que pretende intervir universal e administrativamente no Estado (FOUCAULT, 2010a). Seguindo sua linha de raciocínio, Foucault esboça o problema do neoliberalismo. Ele consiste “em saber como se pode reger o exercício global do poder político segundo os princípios de uma economia de mercado” (IBIDEM, p. 175). O que está sendo apontado pelo filósofo é que o neoliberalismo não permaneceu no mesmo caminho do liberalismo clássico, sofrendo transformações necessárias ao longo dos anos. Ball vai nessa mesma direção, mostrando igualmente a visualização de um processo metamorfoseante ao dizer que o neoliberalismo “se transforma e se adapta” (BALL, 2014, p. 64)

Dardot e Laval, seguindo uma perspectiva também foucaultiana, tentam mostrar que o neoliberalismo tem sido produzido a partir de múltiplos processos, sendo influenciado por efeitos heterogêneos de diferentes vertentes do pensamento, e não engendrado por um único acontecimento histórico. Com isso, eles tentam defender a tese de que o neoliberalismo é uma racionalidade, podendo

Estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modo de subjetivação. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17)

Com o mesmo cuidado de tratamento empregado pelos sociólogos franceses, Stephen Ball também faz referência ao neoliberalismo, tomando-o em sua amplitude, vagueza e complexidade (BALL, 2014). Todavia, “na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional” (IBIDEM, p. 64). Tendo esse prisma em vista, posso dizer que as ideias trazidas pelos alunos corroboram as de Ball, apontando para um espraiamento do neoliberalismo no ambiente escolar, tornando a educação uma mercantilização, um comércio que transforma as relações pessoais em meras trocas calculáveis. No entanto, no mundo contemporâneo, a conclusão de uma etapa da educação básica não é garantia de emprego imediato, mesmo com um curso técnico, contrariando a expectativa discente apresentada em uma enunciação supracitada. “(...) **Arranjar um emprego só com o ensino médio**” é uma esperança que pode ser facilmente frustrada. Por mais que as empresas estejam interessadas em um profissional

específico, suas vagas não serão suficientes para que todos os recém-formados consigam se inserir imediatamente no mercado de trabalho. Somente os mais qualificados serão contratados. Desse modo, como se consegue uma boa qualificação? Por intermédio de uma aprendizagem permanente. Os excertos abaixo corroboram esse argumento:

Para estudar para ter algum grau do ensino médio, para poder trabalhar e ter cursos para provar em algum emprego.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Eu penso que vai ser bom porque vai ser mais curso que possa ser pro meu futuro.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Acho muito bom, pois é uma forma de qualificação no nosso currículo futuramente.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Acho bom todos os alunos já saírem qualificados em alguma área

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

O aluno vai poder escolher uma área do conhecimento para se “especializar” e serão aumentados os períodos das matérias consideradas principais, como língua portuguesa e matemática.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Algumas matérias são eliminadas e teríamos um aperfeiçoamento na matéria que desejamos engrenar no futuro.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Analisando o material selecionado, observa-se que a qualificação é vista pelos alunos como imprescindível para a entrada no mercado de trabalho. A primeira e a segunda falas trazem a ideia de que quanto maior for o número de cursos, mais certificados de qualificação poderão ser apresentados no momento das entrevistas de emprego: “(...) ***para poder trabalhar e ter cursos para provar em algum emprego***”; “(...) ***vai ser bom porque vai ser mais curso que possa ser pro meu futuro***”. Se o Ensino Médio tiver um viés técnico, isso poderá ser acrescentado no currículo, mostrando que o aluno tem qualificação. Contudo, pode-se depreender das terceira e quarta enunciações que o aluno só terá seu currículo preenchido com uma qualificação se o atual Ensino Médio for reformado, profissionalizando o seu público: “***Acho muito bom, pois é uma forma de qualificação no nosso currículo futuramente***”; “***Acho bom todos os alunos já saírem qualificados (...)***”. Ao que parece, os alunos acreditam que, se os moldes forem mantidos, não haverá qualificação alguma após a sua conclusão. Os dois últimos trechos indicam a mesma preocupação mencionada no início do parágrafo: a necessidade de qualificação, especialização ou aperfeiçoamento. Isso pode ser asseverado a partir das seguintes enunciações: “***O aluno vai poder escolher uma área do conhecimento para se ‘especializar’ (...)***”; “(...) ***teríamos um aperfeiçoamento na matéria que desejamos engrenar no futuro***”. Masschelein e Simons, debruçando-se sobre a tentativa de politização da escola atual, associam os termos “competência” e “qualificação”. Conforme a interpretação dos autores, “competências, validadas como qualificações, são a moeda (europeia) pelo qual o aluno vitalício – que cuida, organizadamente, da

coleta de competências em seu portfólio – expressa a sua empregabilidade social” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 112). Arriscaria dizer que elas são moedas validadas também aqui no Brasil.

Novas racionalidades estão em curso no nosso país, pautadas em um discurso neoliberal capaz de influenciar governos, instituições e pessoas. Uma ressonância disso é a lógica empresarial que ganha cada vez mais força enquanto modelo a ser adotado por todos. Analisando a transformação do empregado moderno em empresário contemporâneo, Paula Sibilia sugere que atualmente cada indivíduo tem a solução em suas próprias mãos, devendo “administrar seus conhecimentos e ‘autoajudar-se’ a aprender sem ter de recorrer a uma autoridade com investidora institucional” (SIBILIA, 2012, p. 127). A busca por aprendizagens, competências ou qualificações é posta, agora, como responsabilidade de cada indivíduo. Se cada um deve buscar o aprimoramento pessoal por si mesmo, o sucesso ou o fracasso futuro também serão responsabilidade sua. Indo na mesma esteira, Masschelein e Simons propõem que em nossos tempos houve uma mudança de ênfase do emprego para a empregabilidade.

Com a ênfase agora mudada para a empregabilidade no contexto do ativo Estado do bem-estar social, o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo. O indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida), a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, pp. 111-112)

A discussão dos autores belgas traz à baila um conceito que exige esclarecimentos: “capital humano”. Segundo eles, o indivíduo que investe em sua própria aprendizagem ao longo da vida está fazendo uma aplicação em seu capital humano. No curso *Nascimento da biopolítica*, especificamente na aula do dia 14 de março de 1979, Foucault analisa a Teoria do Capital Humano. Segundo o filósofo, o capital pode ser compreendido como tudo aquilo que é capaz de produzir algum tipo de rendimento futuro (FOUCAULT, 2010a). Ao capital, conecta-se a competência, empregada no sentido de aptidão para o trabalho. Competência, atrelada ao trabalhador é “a faceta pela qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, já que é uma máquina que vai produzir fluxos de rendimentos” (IBIDEM, p. 285). Seguindo a sua linha de raciocínio, o filósofo francês chega à noção de salário, que nada mais é do que

A remuneração, o rendimento afectado a um certo capital, capital este que se chama capital humano na medida em que, precisamente, a competência-máquina da qual é o rendimento não pode ser dissociada do indivíduo humano que é o seu portador. (IBIDEM, p. 287)

Inspirada nos estudos foucaultianos, Rafaela Thomaz discute amplamente a Teoria do Capital Humano em sua dissertação de mestrado, intitulada *Aprender a língua inglesa: Um imperativo para o sujeito empreendedor de si*. Segundo a autora, “uma pessoa que despende tempo e dinheiro para frequentar um curso de idiomas ou de pós-graduação está realizando um *investimento*²⁶ em si” (THOMAZ, 2018, p. 66). Essa relação pode ser estabelecida porque o investimento está atrelado diretamente ao capital humano, conquistado por meio de uma educação ao longo da vida, uma das poucas coisas que, depois de ser adquirida, não pode ser-nos destituída. Sopesados esses aspectos, melhor consigo compreender a ideia de Masschelein e Simons que me fez iniciar essa digressão.

3.2 COMPETITIVIDADE E PERFORMATIVIDADE: UMA BUSCA PELOS MELHORES RESULTADOS

O investimento permanente em si mesmo pode levar o indivíduo a adquirir mais competências, preparando-o para o mercado de trabalho, maximizando a sua empregabilidade. É como se o investimento em competências fosse uma estratégia de *marketing* pessoal, uma gestão da vida mediante um modelo empresarial. Sob esse prisma, Paula Sibilia argumenta que a gestão da própria marca aponta para a concorrência e o êxito econômico (SIBILIA, 2012). Refletindo sobre essas relações, apresento abaixo alguns excertos que andam nessa mesma esteira:

*Acho interessante pois ira ajudar muitos jovens que precisam, e que cada um **ira ter um futuro melhor, aquele que se esforçar***

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

²⁶ Grifo da autora.

*Acho bom, porque **quem realmente se interessar vai ter melhores resultados quando fizer uma faculdade ou algo do tipo.***

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

*Sim, eu lembro que além das áreas obrigatórias, também podemos escolher uma área própria de estudo. Minha opinião, é que vale a pena pois **além de estudar matérias importantes, podemos separar e investir em algo que podemos levar para o nosso futuro.***

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

A função do ensino médio é digamos que ‘largar’ os alunos com uma competência melhor para o futuro.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

*Pretender levar os futuros dos jovens em um **desempenho maior e mais fácil, para um futuro melhor.***

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

As duas primeiras enunciações trazem a ideia de responsabilização posta no próprio aluno, sendo o sucesso proporcional ao esforço: “ (...) **ira ter um futuro melhor, aquele que se esforçar**”; “ (...) **quem realmente se interessar vai ter melhores resultados** (...). Se a função do Ensino Médio tem como escopo o desenvolvimento de competências, como pontuou o terceiro excerto, cabe ao aluno se dedicar na obtenção dessas qualificações, esforçando-se a fim de obter um bom desempenho. Pois, **quanto maior o interesse investido, melhores serão os resultados futuros.** Uma escola que conseguir “ (...) **‘largar’ os alunos com uma competência melhor para o futuro**”, terá investido no seu potencial empregabilístico,

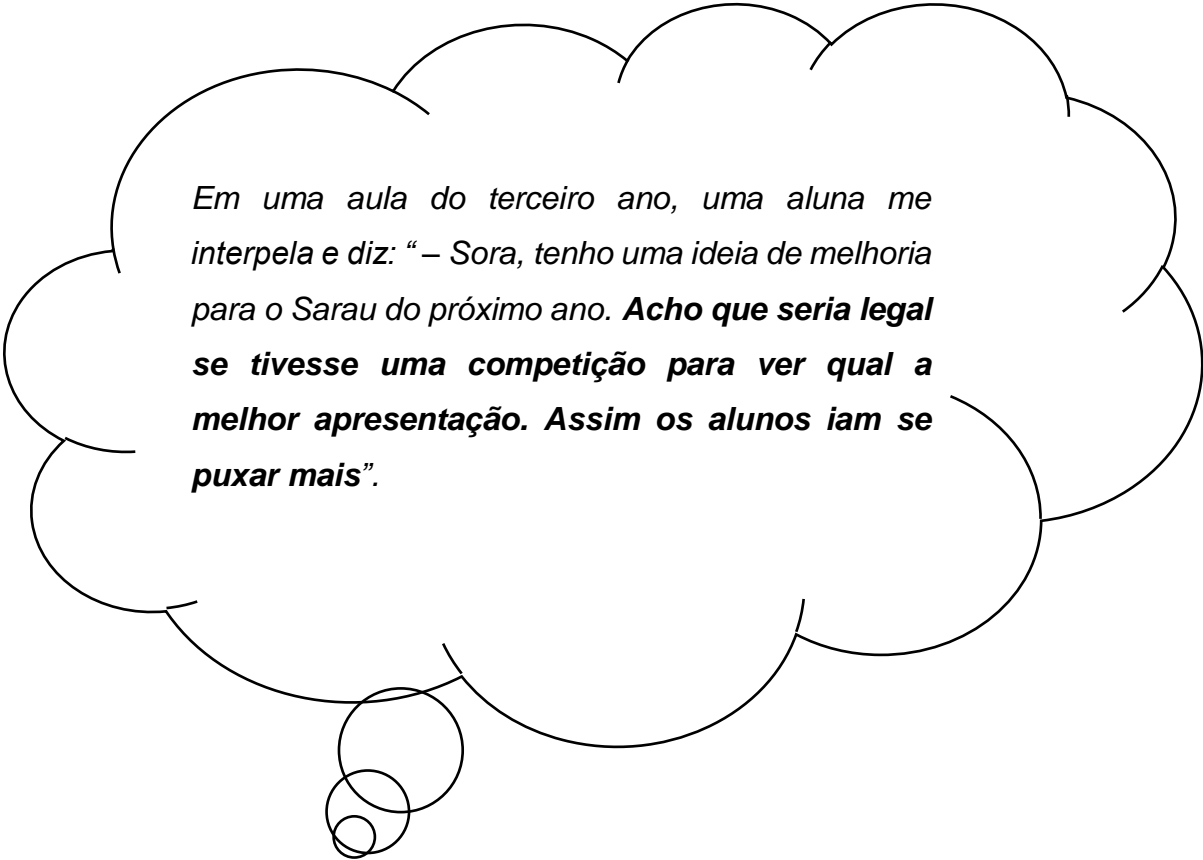
focando no **desempenho** discente. Nesse sentido, a escola e o Ensino Médio podem ser avaliados como um meio capaz de assegurar um futuro melhor ao seu público. Todavia, dizer que a instituição escolar pode ser tratada enquanto um meio acaba por viabilizar a ideia de que, quanto melhor o desempenho dos alunos, maior seria a sua qualidade, aumentando a sua classificação no *ranking* performativo. Se é um meio, ela não tem a finalidade posta em si mesma, mas em algo externo, sempre com vistas em outra coisa. Esse cenário me remete ao imperativo hipotético kantiano, quando tudo é julgado a partir dos usos que podem ser feitos dos artefatos, intencionalmente voltados a coisas outras. Pensando nisso, arriscaria trazer um ponto que me parece problemático nos nossos tempos: os seres humanos expondo-se em vitrines feito utensílios. À semelhança de artefatos, põem-se dispostos conforme o grau de eficiência, alternando-se no expositor, mantendo o vigor da mobilidade. E quanto maior a eficiência, maior será o potencial de sedução, gerando concorrência no mostruário. Produz-se, assim, um indivíduo competente e competitivo que acaba por usar a si e aos outros como um mero meio a serviço dos próprios interesses.

Corroborando essa linha de pensamento, cito Dardot e Laval. Na última parte do livro, *A nova razão do mundo*, tratando da fabricação do sujeito neoliberal, os autores aventam que um indivíduo competente e competitivo

Procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo *trabalhar a si mesmo* com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333)

Pode-se depreender do excerto que a preocupação não é mais direcionada ao emprego, mas à empregabilidade do indivíduo. Se a pessoa não conseguiu uma vaga no mercado, é porque não investiu suficientemente em si mesma, não adquiriu competências que garantissem essa aquisição. Ao que parece, sem investimento em capital humano, não há possibilidade de sucesso profissional ou qualquer êxito econômico. A pessoa até pode querer se expor em uma vitrine, mas os compradores não ficarão suficientemente seduzidos a ponto de arrebatá-la. Refletindo sobre esse ponto, creio ser pertinente fazer aqui o mesmo questionamento elaborado por Foucault em o *Nascimento da biopolítica*: “Que significa formar capital humano, formar

uma espécie de competência-máquina que vai produzir rendimento, ou que vai ser remunerada pelo rendimento?” (FOUCAULT, 2010a, p. 289). A resposta do filósofo é sucinta: investir em educação, embora deva ser observado que esse tipo de ação é muito mais amplo do que o abrangido pela aprendizagem escolar ou mesmo profissional (IBIDEM). Por isso, há que se entrar em uma busca permanente pela própria qualificação. Caso contrário, corre-se o risco de sucumbir à concorrência, tornando-se obsoleto ao não conseguir dar conta da demanda exigida pelo mercado. Reforçando essa ideia, exponho abaixo mais uma recorrência encontrada no material empírico:



*Em uma aula do terceiro ano, uma aluna me interpela e diz: “ – Sora, tenho uma ideia de melhoria para o Sarau do próximo ano. **Acho que seria legal se tivesse uma competição para ver qual a melhor apresentação. Assim os alunos iam se puxar mais**”.*

*Chegou o dia esperado por muitos! **A escola se prepara, cuida, organiza, repassa a lista de apresentações... para que tudo saia a contento.** A noite se aproxima, me arrumo e vou pra escola. Já na porta de entrada, vejo que um dos alunos que não tinha certeza de sua presença, devido à necessidade de transporte para buscá-lo e levá-lo ao interior do município, lá estava, juntamente com dois de seus amigos, parceiros de turma. Ambos foram à escola para prestigiar a performance do companheiro de estudos e para ajudá-lo, caso necessitasse. **Na direção, uma preocupação visível com o andamento das coisas....** Pois a condução dos trabalhos ainda não havia sido estipulada. Coube à diretora fazer isso... **Comunidade escolar chegando, pais, alunos, professores....** Subo até o auditório para ver como estão as coisas... A equipe de som e luz contratada já está em seu lugar, dando os últimos ajustes nos equipamentos.... Repassamos a lista de apresentações, treze ao total... **Supervisão dando apoio nos bastidores, organizando os alunos para que nada saísse errado (...).***

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

O primeiro trecho apresentado, retirado do caderno de campo, mostra uma visível preocupação por parte da direção em bem acolher a comunidade escolar, proporcionando-lhe um evento sem falhas aparentes, apresentando o que de melhor está sendo produzido na instituição. “(...) **A escola se prepara, cuida, organiza, repassa a lista de apresentações... para que tudo saia a contento (...).** **Na direção, uma preocupação visível com o andamento das coisas. (...).**” Pode-se depreender do excerto que a direção está tentando minimizar possíveis problemas, cuidando para que tudo saia a contento, exatamente porque tem em vista o alcance de resultado satisfatório nos julgamentos advindos da comunidade. “(...) **Comunidade escolar chegando, pais, alunos, professores. (...)** **Supervisão dando apoio nos bastidores, organizando os alunos para que nada saísse errado (...)**”. Reforçando essa linha de análise, o segundo excerto selecionado apresenta uma possível melhoria para o Sarau, proposta por uma aluna do terceiro ano. De acordo com ela, há que se instaurar um sistema de competição, uma forma de os alunos exibirem seus talentos e serem recompensados. Isso faria os alunos se interessarem mais, pois

precisariam dar o melhor de si, a fim de receberem uma premiação pelos esforços dispendidos. “(...) **Acho que seria legal se tivesse uma competição para ver qual a melhor apresentação. Assim os alunos iam se puxar mais**”. Conforme o pensamento da menina, se o Sarau tivesse um formato de competição direta, testando o desempenho dos alunos, haveria mais interesse por parte dos inscritos. Pois eles precisariam mostrar o seu melhor, sua eficiência e capacidade de produção. Quanto a esse tipo de enunciação aparecer em um ambiente escolar, Paula Sibilia sugere que em nos nossos tempos há uma

Entronização da empresa como uma instituição-modelo, que impregna todas as demais ao contagiá-las com seu “espírito empresarial”. Inclusive a escola, é claro, assim como os corpos e as subjetividades que por lá circulam. Essa nova mitologia propaga um culto da performance ou do desempenho individual, que deve ser cada vez mais destacado e eficaz. (SIBILIA, 2012, p. 45)

Nesse sentido, poderia dizer que a fala da aluna acaba se mostrando cooptada pela performatividade, um efeito da racionalidade neoliberal. Há que se competir, exhibir as competências e todo o investimento feito em capital humano. Há que se colocar a si mesmo e aos outros em uma vitrine, enfileirados a performatizarem, disputando a atenção alheia. Quem melhor seduz o comprador, ganha a concorrência e as premiações advindas dessa exposição. A respeito disso, Dardot e Laval pontuam que “a essência da ordem do mercado reside não na troca, mas na concorrência, definida como relação de desigualdade entre diferentes unidades de produção ou ‘empresas’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 377).

Isso posto, arriscaria dizer que a cultura da performatividade neoliberal tem se tornado uma recorrência no ambiente escolar. Estou compreendendo aqui o termo “performatividade” à semelhança de Ball, como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, (...) sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2010, p, 38). Conforme pontua Ball, a performatividade tem por base as performances individuais ou organizacionais, empregadas enquanto parâmetros de produção nos “momentos de promoção ou inspeção” (IBIDEM). Seguindo essa esteira, o Sarau do Couto poderia ser compreendido como um momento de averiguação externa, sendo

a escola promovida ou rebaixada, dependendo dos resultados apresentados à comunidade.

Com a preocupação repousando nos resultados, a escola tem se descortinado um ambiente competitivo, instaurando disputas internas e externas, tanto nos níveis discente e docente quanto institucional. A esse respeito, Masschelein e Simons sugerem que “O imperativo ‘ser competitivo – com você mesmo e com os outros’ – é inscrito no sistema educacional. Com o advento da performatividade, o impulso competitivo torna-se um fim em si mesmo e cria uma cultura de teste e exibição e, é claro, uma corrida absoluta” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 124). A partir disso, poderia dizer que, ao instaurar um sistema de competição, a escola forjaria um critério de classificação discente, produzindo relações desiguais, recompensando alguns em detrimento de outros. Reforçando essa linha de raciocínio, nisso, apresento mais um excerto:

A segunda apresentação da noite ficou a cargo da Banda da escola, nossa parceira desde a primeira edição do Sarau. Nos outros anos, era quem abria as atrações. A orientadora, coordenadora da Banda, sempre teve a preocupação de deixá-la em primeiro devido à variação de idade dos seus componentes, abrangendo desde o ensino fundamental até os anos finais do ensino médio. Devidamente caracterizados, sobem ao palco e se põe a executar aquilo que passam o ano inteiro ensaiando. A finalidade é sempre o desfile Cívico, mas também participam de eventos no município ao longo do ano, como feira do livro, Cultura às dezoito... Este ano, um dos alunos do grupo de Break precisava sair cedo, condição sine qua non pra participar, pois tinha aula na faculdade logo mais... Seu grupo foi posto, então, em primeiro lugar... Doze alunos subiram ao palco, além do maestro que os conduzia tentando se camuflar atrás dos instrumentos... Plateia atenta ao bailar dos sons... Se houve erros individuais, notas destoantes, não os percebi... Se houve descompasso, não o senti...

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

A banda do Couto tem se apresentado regularmente nos eventos do município, assim como de todas as edições do Sarau e demais acontecimentos festivos da escola. A orientadora educacional do noturno organiza os alunos, buscando verbas para a sua manutenção, chamando ensaios semanais que são intensificados conforme a demanda de apresentações. Os trechos em destaque caminham nessa direção: **“A segunda apresentação da noite ficou a cargo da Banda da escola, nossa parceira desde a primeira edição do Sarau (...). Devidamente caracterizados, sobem ao palco e se põe a executar aquilo que passam o ano inteiro ensaiando. A finalidade é sempre o desfile Cívico, mas também participam de eventos no município ao longo do ano, como feira do livro, Cultura às dezoito (...).”** A banda normalmente abre o Sarau, mas esse ano foi a segunda apresentação da noite. Por se tratar de um grupo musical constituído por alunos da instituição, abrangendo do ensino fundamental ao médio, e por ter ensaios contínuos, acaba por ser um retrato da escola, o que de melhor é nela produzido. No entanto, além da sonoridade, a banda apresenta também alunos bem conduzidos, organizados, cada um executando a sua função para o equilíbrio do todo. A cada aparição, um novo teste performativo. Olhares e ouvidos atentos a quaisquer deslizes avaliam o desempenho dos alunos musicistas e da escola em questão. Se a instituição escolar tem apostado em uma banda como forma de mostrar bons resultados à comunidade, é porque ela

Está domando a si própria a partir de dentro, em nome da performatividade e da competitividade. Em outras palavras, o sistema educacional está criando sua própria economia de crescimento, com valor agregado, ganhos de aprendizagem, créditos de aprendizagem, e um aparelho crescente de monitoramento e de retorno como seu foco. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 125)

A partir disso, pode-se dizer que a performatividade e a competitividade não se restringem a instituições escolares privadas. Buscando pelos melhores resultados, uma boa classificação nos *rankings* das grandes avaliações nacionais, “um novo modo de conduzir as condutas dos gestores, professores e alunos é posto em movimento nessas instituições”. (DAL MORO; WEINHEIMER; FABIS, 2018, p. 5). Essa estratégia tem sido adotada porque muitas famílias, “também suscetíveis à captura do discurso pedagógico sobre os resultados” (IBIDEM, p. 4), têm se

preocupado em manter seus filhos em escolas bem colocadas nos *rankings*, garantindo uma boa preparação para o ensino superior. Tendo isso em vista, pode-se asseverar que a escola pública, não diretamente voltada à manutenção ou captação de um grande número de alunos, exatamente por não haver qualquer tipo de cobrança em relação à sua permanência, tem igualmente se deixado envolver pelas prescrições neoliberais, instaurando práticas que suscitam a performatividade e a competitividade.

3.3 PARA UMA NECESSIDADE DE REFORMA VANTAJOSA, UMA POSSIBILIDADE DE ESCOLHA INTERESSADA

Como se pode inferir das discussões supracitadas, os efeitos do neoliberalismo são visíveis na escola pública atual. Cooptada por essa lógica, ela conduz a si mesma e aos outros a partir de prescrições dadas como naturais, agindo como um refletor capaz de manter o próprio sistema. A esse respeito, Dardot e Laval pontuam que a competitividade é um princípio geral de governo, espelhando o espraiamento do neoliberalismo “a todos os países, a todos os setores da ação pública, a todos os domínios da vida social” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 29). Tem-se, dessa forma, uma tentativa de universalização de uma lógica que vem a muito tempo sendo produzida, adaptada e reformulada. Pensando nisso, elenco abaixo alguns excertos que corroboram essa perspectiva:

*Sim. Porque eu **acho que está mais do que na hora do ensino médio receber uma reforma.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Eu penso que **pode ser uma ótima direção para o país, uma nova mudança, acho que pode também ser uma ótima oportunidade para os jovens, em questão de emprego (etc.).***

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

*Concordo, pois **tem que mudar muita coisa.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Eu concordo, porque **é importante mudar a educação de forma que beneficie os alunos do ensino médio.** Pois é uma coisa boa.*

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Sim. Porque **isso irá beneficiar todos os jovens do país.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Penso que **é um programa que talvez possa ajudar muitos,** pois nem todos gostam de ter tantas matérias que, às vezes, até complicam a aprendizagem.*

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

*Sim. Pois **o governo está tomando iniciativas para o melhoramento talvez do país.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Que aparece os jovens dizendo que **cada um escolhe o que vai estudar. Acho uma boa ideia, acredito que há de dar certo, pois se cada um estudar o que quer, vai motivar muitos jovens a estudar.***

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

A primeira enunciação traz a ideia de que o Ensino Médio precisa de uma reforma urgente, seguindo o posicionamento apresentado pelo governo algum tempo antes da instauração da BNCC. “(...) **acho que está mais do que na hora do ensino médio receber uma reforma**”. Esse pensamento seria sustentado pelo argumento de que vivemos em uma sociedade em constante transformação e que o ser humano necessita de preparação constante para o mercado em plena mutação. Se o mercado muda, tudo precisa ser alterado, inclusive instituições e indivíduos, como se pode depreender dos segundo e terceiro trechos selecionados: **uma nova mudança pode ser uma ótima direção para o país**, pois há que se **mudar muita coisa**. As cinco últimas falas fazem referência a um benefício que seria estendido a toda a população: “(...) **isso irá beneficiar todos os jovens do país**”; “(...) **é um programa que talvez possa ajudar muitos (...)**”. Conforme as respostas discentes, a reforma do Ensino Médio será benéfica, aprimorando essa etapa da educação e quiçá o país: “(...) **o governo está tomando iniciativas para o melhoramento talvez do país**”. Pois, os alunos terão mais liberdade de escolher as disciplinas que desejam aprofundar, motivando os jovens a estudarem: “(...) **cada um escolhe o que vai estudar. Acho uma boa ideia, (...) pois se cada um estudar o que quer, vai motivar muitos jovens a estudar**”.

Vivemos em tempos líquidos, fluidos, plásticos. Uma reverberação desse aspecto pode ser visualizada em profissionais que atuam hoje, mas que podem vir a ser obsoletos no futuro, necessitando adaptar-se às mudanças, principalmente tecnológicas, aprendendo outras competências que talvez possam utilizar mais adiante. A partir de uma lógica adaptativa, pode-se sustentar que “os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 92). Conforme as demandas do mercado forem sendo alteradas, os profissionais deverão investir em seu próprio capital

humano, reformando a si mesmos. Caso contrário, correm o risco de ficarem na periferia do sistema econômico, tornando-se improdutivos, ineficientes e inúteis à sociedade. De uma necessidade de reforma, quase naturalizada, passo à tentativa de universalização da racionalidade neoliberal.

Pautada em Dardot e Laval, arrisco dizer que esse tipo de recorrência pode ser observado exatamente porque a razão neoliberal exige uma universalização da concorrência, “atingindo diretamente até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.378). A partir disso, pode-se asseverar que a necessidade premente do governo em reformar todas as instituições escolares do país traz como prerrogativa a universalização da lógica neoliberal aos mais variados âmbitos da sociedade. O Estado acaba auxiliando na difusão e na manutenção desse sistema, pois “já não se destina tanto a assegurar a integração dos diferentes níveis da vida coletiva quanto a ordenar as sociedades de acordo com as exigências da concorrência mundial e das finanças globais” (IBIDEM, p. 284). Estender a concorrência enquanto modelo a ser adotado pelas mais variadas sociedades do globo torna o neoliberalismo uma racionalidade não apenas econômica, mas dominante, com pretensão universal, “que invade todas as dimensões da existência humana” (IBIDEM, p. 390).

Tentando aprimorar um pouco mais a discussão em torno das relações estabelecidas entre Estado e neoliberalismo, apresento a perspectiva desenvolvida por Ball no livro *Educação Global S.A.* Conforme o autor, essa lógica está dentro e fora de nós. Porquanto, com pretensão de extensão universal, ela pode ser observada sob três vieses: econômico, cultural e político. O primeiro diz respeito aos arranjos relacionais entre o capital e o Estado. O segundo, ao estabelecimento de novos valores, sensibilidades e relacionamentos. O terceiro, às formas de governar e à produção de novas subjetividades (BALL, 2014). Seguindo sua linha de raciocínio, Ball pontua que o neoliberalismo trabalha contra o Estado, mas também a seu favor. “Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar” (IBIDEM, p. 229). Seu funcionamento se dá em virtude da neoliberalização dos indivíduos, não por coação, mas por encorajamento. Cada um acaba tomando para si essa racionalidade, interiorizando-a, conduzindo a si e aos outros de acordo com as prescrições preconizadas por ela. O Estado, nesse cenário, passa a ser o que Ball chama de “agente mercantilizador”,

capaz de fazer da educação uma mercadoria, uma relação entre contratantes. Agindo dessa maneira, ele acaba “reajustando instituições’ para torná-las homólogas à empresa e criando, dentro do setor público, as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para que os negócios possam operar” (IBIDEM, p. 73). Nesse caso, pode-se dizer que os interesses do mercado e do Estado se coadunam (BALL, 2014).

Nessa mesma esteira, Isabel Bujes pontua que nas sociedades neoliberais “as condutas sociais passam a ser modeladas segundo uma lógica econômica, como ações calculadas levadas a efeito a partir de uma capacidade humana vista como universal: a de escolher” (BUJES, 2012, p. 169). A essa escolha estaria atrelada uma apreciação dos custos e benefícios advindos de quaisquer investimentos. Essa ideia de Bujes me permite trazer mais uma seleção de excertos que remetem a uma recorrência observada no meu material empírico: a pretensa liberdade de escolha posta pela reforma do Ensino Médio. Como sugerem os pesquisadores Dardot e Laval, esse “é um tema fundamental das novas normas de conduta dos sujeitos. Parece que é impossível conceber um sujeito que não é ativo, calculista, à espreita das melhores oportunidades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 223).

É uma reforma na educação na qual vai dar mais liberdade de escolhas para os estudantes.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Sim! Pois acho que todos os alunos devem ter a oportunidade de poder escolher uma área para se aprofundar mais.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Sim. Porque assim as pessoas terão mais chances de escolher o que preferem estudar e não terão motivos para faltar aula.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Sim. Porque é uma forma de atrair de volta o interesse dos alunos em estudar. Porque eu vi na televisão que tem muitos adolescentes menores de 18 anos que não estão no ensino médio.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Sim. Porque vai ser bom estudar a matéria que você se interessa mais (tem mais curiosidade).

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*O IV Sarau do Couto recebeu treze inscrições, entre apresentações individuais e coletivas. Houve uma inscrição feita às pressas, uns trinta minutos antes do evento começar, e dois casos de desistência, observados durante o andamento do mesmo. **Esse ano, o número de inscritos diminuiu, provavelmente pela antecipação da data. Porém, o interesse discente parece ter se mantido.** Logo no início do ano letivo, muitos me perguntam sobre a data provável das apresentações, para poderem se organizar, pensar no direcionamento da exibição, realizar ensaios, mobilizar os amigos e parceiros de empreitada. De modo semelhante às edições anteriores, **não se escolheu um tema específico para o Sarau de 2018. Os alunos puderam fazer aquilo que gostam, exibindo-se de modo espontâneo, sem direcionamentos prévios advindos da direção ou dos professores.** Um limite temporal também não foi definido, deixando-se brechas para a ocorrência de contingências, sem a perda do controle. O que percebi foi uma experimentação de movimentos mais fluida, sem a necessidade de alguém ter que intervir diretamente no tempo das apresentações, cortando a empolgação dos alunos. Talvez a redução no número de inscrições tenha corroborado isso, sobrando mais tempo para cada um experimentar a si e aos outros, provocando e sendo provocados.*

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

As falas retiradas dos questionários apontam para uma ideia difundida pelo governo do então presidente Temer segundo a qual, após a reforma do Ensino Médio, os alunos terão mais liberdade de escolher as matérias que desejam aprofundar, dedicando-se apenas àquilo que lhes for interessante. As primeiras enunciações mostram que a reforma possibilitará uma liberdade maior de escolha, devendo ser estendida a todos os alunos, como uma obrigação: **“É uma reforma na educação na qual vai dar mais liberdade de escolhas para os estudantes”; “acho que todos os alunos devem ter a oportunidade de poder escolher uma área para se aprofundar mais”**. Indo na mesma direção, as três últimas falas sugerem que, quanto maior for a possibilidade de escolha, maior será o interesse do aluno, o que permitiria o seu retorno à escola: **“(…) as pessoas terão mais chances de escolher o que preferem estudar e não terão motivos para faltar aula; (…) é uma forma de atrair de volta o interesse dos alunos em estudar (...); (…) vai ser bom estudar a matéria que você se interessa mais (tem mais curiosidade)”**. Quanto ao excerto do caderno de campo, o mesmo faz referência à liberdade que os alunos têm na composição das suas performances: **“(…) Esse ano, o número de inscritos diminuiu, provavelmente pela antecipação da data. Porém, o interesse discente parece ter se mantido (...), não se escolheu um tema específico para o Sarau de 2018. Os alunos puderam fazer aquilo que gostam, exibindo-se de modo espontâneo, sem direcionamentos prévios advindos da direção ou dos professores (...)**”.

Pode-se depreender das falas discentes que o interesse é posto como uma motivação do aluno para os estudos. Se há faltas, é porque a escola não permite que escolhas sejam feitas em relação ao conteúdo estudado. Por ter um currículo único, obrigatório para todos, não se apresenta suficientemente atrativa, permitindo a evasão de seu público. Todavia, o que os alunos ainda não compreendem, exatamente porque se mantêm em uma lógica de ação específica, é que suas falas são um reflexo do neoliberalismo. Debruçando-se sobre essa racionalidade, Dardot e Laval sugerem que ela consistirá

em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como a única “regra do jogo”, e assim incorporarem a necessidade de realizar um cálculo

de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217)

Os autores franceses estabelecem, nesse excerto, uma relação de dependência entre o mercado e as capacidades de escolher e calcular. Ao mercado, cabe colocar a escolha em um patamar de dever, difundindo a ideia de que os indivíduos têm a obrigação de optar por uma coisa em detrimento de outra, seguindo os próprios interesses. O cálculo faz-se necessário, porque, por intermédio dele, o indivíduo conseguirá visualizar as melhores opções, elegendo aquelas que mais benefícios lhe trouxeram. Pelo fato de o cálculo estar apoiado em uma visão utilitarista que pretende maximizar os ganhos pessoais, a responsabilidade por possíveis perdas recai sobre o próprio indivíduo. Tendo esse entendimento em vista, poderia dizer que a lógica neoliberal percebe o ser humano a partir de suas capacidades de escolha e cálculo. Dito de outro modo, hoje a população “é percebida apenas como um ‘recurso’ à disposição das empresas, segundo uma análise em termos de custo-benefício” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284).

Do mesmo modo, pode-se observar no excerto do caderno de campo que os alunos escolhem apresentar aquilo de que gostam, que acreditam conseguir dar conta, desacomodando a si e ao público de algum modo. Não há um direcionamento, foco ou enquadramento que deva ser respeitado. Basta o aluno ter vontade de expressar algum tipo de arte. Isso posto, arriscaria dizer que o Sarau continua atraindo o interesse discente exatamente porque há liberdade de escolha envolvida. Há um cálculo aí pressuposto, que está sob responsabilidade do próprio aluno. Se a exibição não sair a contento por algum motivo, a culpa recai sobre as próprias escolhas anteriormente feitas, delegando o sucesso ou o fracasso a cada um dos inscritos. Seguindo essa linha de raciocínio, é perceptível que a lógica neoliberal está presente até mesmo no Sarau do Couto, conduzindo as condutas de todos os envolvidos. Uma vez que, como sugerem Masschelein e Simons, a “‘escolha’ concedida ao aluno pode muito bem ser vista como uma ferramenta de autosseleção implementada no interesse da melhor empregabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 119). Caminhando na mesma direção, Viviane Klaus pontua que

O aumento da liberdade de escolha, a constituição de comunidades autogovernáveis — fragmentação do todo social —, a proliferação dos discursos sobre o respeito e a tolerância para com a diversidade, as discussões sobre a equidade social e o avanço da democracia fazem-nos acreditar que vivemos em uma sociedade mais libertadora. Porém, somos cada vez mais regulados. (KLAUS, 2011, p. 203)

Uma outra recorrência percebida nos materiais diz respeito ao modo como o governo tem disseminado a necessidade de reformar o Ensino Médio. O uso das propagandas aparece como uma forma de convencimento populacional, apresentando uma visão específica que é apontada como a melhor opção para todos. Os excertos abaixo evidenciam exatamente isso:

Sim. As propagandas são feitas por atores que estão “contentes” com a reforma, o que pode induzir a população a aprovar essa mudança.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Alunos felizes por poderem escolher sua profissão já na escola, mas a gente sabe que não é assim, isso é o que o governo quer que a gente pense.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Sim, eles expõem o assunto de forma que a questão seja vista como aceita por toda a população, no entanto, comparando com a enquête lançada pelo Senado, foi totalmente desconsiderada a opinião do povo. A ideia é exposta como uma solução perfeita para algo que não precisa deste tipo de modificação.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Sim, as propagandas tentam influenciar os jovens a aceitarem esse Novo Ensino Médio.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Sim, já vi. São propagandas explicando como funcionário o novo ensino médio para as pessoas entenderem. Acho boa, pois **pode mostrar como seria bom e fazer mais pessoas verem.**

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Depreende-se deles que o governo mostra apenas o lado positivo da situação, contratando atores para se passarem por alunos felizes por poderem escolher o itinerário formativo segundo os seus próprios interesses, conforme mostra o seguinte trecho: ***“As propagandas são feitas por atores que estão ‘contentes’ com a reforma, o que pode induzir a população a aprovar essa mudança”***. Esse aspecto de felicidade é percebido pelos espectadores como algo falso, contratado, ilusório, um engodo para fazer os alunos e seus responsáveis aceitarem a reforma do Ensino Médio, mostrando o quanto a proposta é boa: ***“Alunos felizes por poderem escolher sua profissão já na escola, mas a gente sabe que não é assim, isso é o que o governo quer que a gente pense”***. Todos os outros trechos reforçam o pensamento de que as propagandas são uma estratégia usada pelo governo no intuito de ***convencer a população*** a respeito de um determinado ponto de vista, posto como o mais apropriado. A respeito disso, na aula do dia quinze de março de 1978, no curso *Segurança, território e população*, Foucault aponta dois elementos que o governo precisa manipular: a economia e a população.

Segundo o filósofo, Richelieu foi o precursor da publicidade. Ele teria inventado “a campanha política por meio de libelos, de panfletos, e inventou essa profissão de manipuladores da opinião” (FOUCAULT, 2008, p. 363). Na contemporaneidade, com o advento dos meios de comunicação em massa, a veiculação das informações com

vistas na população ganhou um novo *status*. Usando a televisão como meio, o governo consegue alcançar um maior número de pessoas possível, mostrando a todos que a sua opinião é a mais plausível e benéfica a todos, conforme as falas dos alunos trazidas acima. Porém, considerando a perspectiva foucaultiana, a mídia não pode mais ser vista como manipuladora, mas como algo capaz de produzir subjetividades, como sugere Rocha:

A mídia é um dispositivo que produz sujeitos, ou seja, indivíduos dotados de certa experiência de si mesmos. Ela atua como um dispositivo (pragmático ou "performativo"), na medida em que constitui modos possíveis das experiências de si. Uma novela, uma entrevista, um *blog*, um filme ou uma propaganda funcionam como estruturas narrativas, que propõem uma gramática da autoexpressão. (ROCHA, 2011, p. 1623)

A ideia de que a televisão e outros artefatos midiáticos audiovisuais têm uma materialidade discursiva é defendida também por Rosa Fischer. Pautada na relação entre os conceitos foucaultianos de poder, saber e sujeito, a autora apresenta, no artigo *O estatuto pedagógico da mídia*, o pressuposto de que “a mídia não apenas veicula mas constrói discursos e produz significados e sujeitos” (FISCHER, 1997, p. 63). Se, além de veicular, ela produz saberes e sujeitos, pode-se dizer que há uma função formativa nesse dispositivo (IBIDEM). O governo, ao fazer uso desse dispositivo, estaria ao mesmo tempo informando e produzindo subjetividades. Quanto ao espectador contemporâneo, Paula Sibilia sugere que ele não é “exatamente um receptor – aquele que decodifica, critica ou se deixa alienar – mas um usuário que surfa ininterruptamente no caos das informações” (SIBILIA, 2012, p. 87). Talvez por isso alguns alunos tenham falado de modo raso sobre o conteúdo das propagandas, como mostram os excertos abaixo:

Apenas ouvi falar que o aluno vai ter direito de escolher uma formação técnica dentro da carga horária desde que continue cursando as disciplinas obrigatórias.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Sim, lembro de uma mulher explicando sobre o novo ensino médio.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Sim, não lembro bem, mas irá revolucionar o futuro dos alunos.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Assisti uma que os alunos perguntam como vai ser e só me lembro do “escolher as matérias”, e não tenho certeza disso.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Lembro que eles estavam entrevistando pessoas para saber o que eles acham sobre o assunto.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Sim, mas não prestei muita atenção, mas que podemos escolher uma área.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Eu não sei muito, o que sei é que o ensino médio vai ser com formação técnica e profissionalizante.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Assisti. Lembro pouca coisa. Lembro de alunos e professores explicando sobre o assunto. Acho que as propagandas poderiam ser um pouco melhor explicadas, para que os jovens possam entender um pouco mais sobre o assunto.

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

Nos dias em que apliquei os questionários nas turmas do Ensino Médio, surpreendeu-me o fato de a maioria dos alunos me perguntarem a respeito dos itinerários formativos, pois não sabiam do que se tratava. Alguns também tiveram dúvidas quanto ao ensino técnico, não sabendo diferenciá-lo do regular. Apesar de eu ter explicado sobre a não obrigatoriedade do preenchimento das perguntas logo após a leitura do cabeçalho, repeti o que já havia dito: “- Deixar uma resposta em branco também é um modo de responder.” Mesmo assim, aqueles que apresentaram dúvidas acabaram respondendo todas as questões. Porém, de modo ligeiro e superficial.

(Excerto retirado do caderno de campo, 2017)

Perguntados sobre aquilo que foi visualizado na televisão, a maioria das respostas trouxe informações gerais, bastante rasas, a respeito da reforma do Ensino Médio. Desde o primeiro trecho selecionado, pode-se perceber a vagueza com que os alunos expõem as propagandas visualizadas: ***apenas ouvi falar***; que tinha ***uma mulher explicando as coisas***; ***dão várias informações***; ***não lembro bem, mas irá revolucionar o futuro dos alunos***; ***não tenho muita certeza***; ***que eles estavam***

entrevistando pessoas; não prestei muita atenção; eu não sei muito; lembro pouca coisa, mas **acho que as propagandas poderiam ser um pouco melhor explicadas**. O que se observa é um amontoado de lembranças borradas, demonstrando uma falta de apropriação do aluno em relação ao conteúdo veiculado. Apenas informações fragmentadas é o que pude visualizar nas respostas discentes: lembranças parcas, informações apontadas sem a explicitação delas, além de um pedido de melhoria na explicação da proposta transmitida pela televisão.

Do mesmo modo, o excerto do caderno de campo também expõe uma série de dúvidas discentes que não serviram de empecilho para o preenchimento dos questionários. Apesar da parca apropriação do conteúdo das propagandas, a maioria dos alunos entregou os questionários respondidos. Isso pode ser um indício de que um modo distinto de se apropriar do mundo está em pleno funcionamento na contemporaneidade. A atenção discente parece estar focada na apreensão fragmentada daquilo que é percebido e não na sua totalidade. Em relação a esse modo de perceber o mundo, Sibília pontua que “hoje, sofre-se por saturação e dispersão, pois todo o aparato sensorial está ocupado e foram entupidas as brechas capazes de catalisar a experiência” (IBIDEM, p. 88). Há fragmentação exatamente pela saturação que permeia o movimento de impermanência. Se nada começa e nada termina, tudo flui permanentemente, tornando as coisas descartáveis, os contados sem sentido, os indivíduos esgotados e os discentes entediados (IBIDEM). Com base nesses aspectos, poderia dizer que esse olhar fragmentado frente às coisas do mundo é um efeito dos tempos líquidos. Bauman, no prefácio do livro *Modernidade Líquida*, emprega a metáfora da liquidez para analisar “a natureza da presente fase” (BAUMAN, 2014, p. 9). Conforme o sociólogo,

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. (IBIDEM, p. 8).

Na mesma esteira de Bauman, Sibília sugere que, nos tempos líquidos, aprendemos a viver “com a sensibilidade saturada de estímulos que disparam a toda pressa, sobrecarregando as possibilidades de processamento” (SIBILIA, 2012, p. 88).

Essa seria uma explicação plausível para as respostas fragmentadas dadas pelos discentes, produzidas por uma saturação que faz reverberar um modo apático e hiperativo de viver na contemporaneidade (IBIDEM, p. 91).

3.4 UTILITARISMO REPAGINADO: UM DIAPASÃO MODERNO REGULADO AOS INTERESSES CONTEMPORÂNEOS

Debruçando-me sobre o material empírico, encontrei uma recorrência nas respostas dos alunos que me remeteu à escola moderna e ao seu *modus operandi*. Isso me possibilitaria asseverar que algumas características dos tempos passados permanecem vivas nesses espaços institucionais, embora tenham adquirido uma outra roupagem. Apesar de estarmos em pleno século XXI, a escola ainda pode ser pensada enquanto uma maquinaria capaz de produzir alunos para uma determinada função social, voltada para o mercado de trabalho. Os excertos abaixo selecionados corroboram essa linha de pensamento:

*De certa forma, é bom, pois **o aluno já sai capacitado para o mercado de trabalho. Por outro lado, o aluno seria “obrigado” a fazer o curso técnico que a escola oferecer, que pode não ser o que o aluno gostaria de trabalhar.***

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

*Na minha opinião, **para arrumar um emprego. Porque sem estudo não se consegue um bom emprego.***

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

*Desenvolver o conhecimento dos alunos, para que saiam daqui **prontos para o mercado de trabalho.***

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

O governo quer deixar as **escolas mais preparatórias** para os alunos.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

A primeira resposta traz a ideia de que, se o ensino técnico for efetivado no nível médio, o aluno já **sairia capacitado para o mercado de trabalho**. Mas ficaria preso à oferta de cada escola, sendo **obrigado** a fazer aquilo que estiver disponível. A partir dessa enunciação discente, evidencia-se que o objetivo do governo em instaurar o ensino técnico denota uma preocupação com a qualificação do aluno, preparando-o para o mundo mercadológico. As duas subsequentes reforçam a primeira, destacando a função da escola em **preparar** os alunos para o **mercado de trabalho**, acrescentando que “(...) **sem estudo não se consegue um bom emprego**”. Aqui há uma nítida vinculação entre horas de estudo e aquisição de um bom trabalho, sendo a primeira posta como condição necessária à segunda. E como se pode perceber na última resposta selecionada, o governo quer conferir um **caráter** ainda mais **preparatório** para a instituição, produzindo alunos mais eficientes para um fim específico.

Pautados em uma perspectiva de inspiração foucaultiana, muitos autores têm explorado o universo escolar contemporâneo. Entre esses, há uma concordância no que se refere ao caráter não natural dessa instituição. Ela teria sido criada a partir de uma necessidade específica produzida em um determinado contexto sócio-histórico. Pensando nessa temática, cito Varela e Uria. Em *A maquinaria escolar*, o casal sugere que a escola é um local onde as infâncias pobres podiam se refugiar, livrando-se do ambiente miserável no qual estavam inseridas. Isso porque havia uma burguesia em ascensão que se preocupava com o bem-estar dessa população em situação de risco, inserindo-a em um programa escolar engendrado especialmente para ela. O que se pretendia era a transformação paulatina de *tábulas rasas* em bons trabalhadores fabris (VARELA; URIA, 1992). A partir disso, evidencia-se o recorte temporal balizado pela dupla: o período moderno. Se a escola é uma invenção da sociedade moderna, ela não é uma instituição dada *a priori*.

Paula Sibilia, corroborando essa ideia, no terceiro capítulo do livro *Redes ou paredes*, discute o modelo escolar à semelhança de uma máquina, relação

estabelecida inicialmente por Foucault ²⁷ em 1975. Segundo a autora, a escola surgiu de uma necessidade: “transformar a carne tenra das crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial” (SIBILIA, 2012, p. 29). Entretanto, os tempos são outros. A indústria fabril não é mais o foco da escolarização. Na atualidade, a função se deslocou, mas o terreno de aragem não foi abandonado. O mercado de trabalho continua a direcionar os trabalhos escolares, como apontam os excertos trazidos. Esse panorama contemporâneo é também analisado por Sibilía, que percebe uma entronização do modelo empresarial nas instituições em geral, permitindo o espraiamento da competitividade inclusive no âmbito escolar (SIBILIA, 2012). Agora, os comportamentos são medidos por “parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais” (IBIDEM, p. 46). Tendo isso em vista, pode-se dizer que as necessidades sociais mudaram, mas são elas que continuam a influenciar os direcionamentos das vidas escolares.

O que inquieta agora é o termo “usuário”, empregado por Sibilía ao se referir ao espectador contemporâneo. Ele me faz refletir sobre o verbo “usar” e suas derivações. Pensando nisso, apresento aqui mais alguns resquícios modernos que adquiriram outro viés nos nossos tempos. Perscrutando a introdução da terceira versão da BNCC, minha atenção foi direcionada para o uso recorrente de um verbo específico, posto enquanto competência geral a ser desenvolvida na educação básica: o “utilizar”. Esse verbo me faz pensar em uma possível retomada contemporânea do princípio da utilidade, engendrado na modernidade pelo filósofo inglês Jeremy Bentham. Todavia, esse princípio condutor de condutas parece ter sofrido algumas alterações fundamentais ao longo do tempo, mostrando-se maleável conforme a variação dos interesses das sociedades que estão a produzi-lo. Os excertos abaixo apontam nessa direção:

²⁷ No primeiro capítulo da terceira parte do livro *Vigiar e punir*, Foucault trata da disciplina e dos corpos dóceis. Ao analisar a composição das forças necessárias para a manutenção eficiente de um Exército, o filósofo sugere que “o corpo se constitui como peça de uma máquina multissegmentar” (FOUCAULT, 2009b, p. 158). Essa mesma relação pode ser transferida à escola, permitindo que cada aluno seja visto enquanto uma peça de uma máquina.

*Sim, pois você vai **se especializar só nas matérias realmente importantes para seu emprego, sem aplicar matérias sem muita importância.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Sim e não, porque isso é bom para os alunos que poderão **eliminar matérias indesejadas e que ele não vai usar**, mas ao mesmo tempo vários professores que estudaram e se formaram no cargo vão perder o emprego.*

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Sim. Porque **tem muitas matérias** que a gente estuda **que, para mim, tipo, não têm importância.** Mas talvez para outa pessoa sim.*

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Já assisti, lembro que querem aumentar a carga horária e aumentar a quantidade de alunos dentro das salas. Minha opinião é que **depende de qual matéria** iria aumentar, porque **algumas são desnecessárias.***

(Questão 5: Você já assistiu às propagandas veiculadas na mídia sobre o Novo Ensino Médio? Descreva o que você lembra sobre essas propagandas e qual a sua opinião a respeito delas.)

*Na minha opinião seria muito bom, pois o aluno **ia estudar apenas o que vai servir para o seu curso ou faculdade que virá em seguida.***

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Eles querem fazer com que os jovens aprendam apenas o necessário.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Fornecer conhecimentos, que vão ser usados no meu futuro.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Com a reforma, os alunos têm a ideia de que vão poder escolher as disciplinas mais importantes para o seu futuro acadêmico ou profissional, pois algumas são vistas como irrelevantes: “ (...) ***se especializar só nas matérias realmente importantes para seu emprego, sem aplicar matérias sem muita importância***”. O que se pode evidenciar nas falas discentes é uma necessidade de se instaurar um cálculo de interesses pessoal que garanta o sucesso de cada um no futuro, principalmente no mercado de trabalho, com a obtenção de lucro. Para isso, matérias indesejadas deveriam ser eliminadas por falta de usabilidade, focando o estudo apenas nas necessárias: “ (...) ***eliminar matérias indesejadas e que ele não vai usar (...)***”. A reforma poderia facilitar a especialização do aluno naquilo que lhe interessa, que lhe importa, que lhe servirá futuramente, excluindo todas as matérias inúteis e sem aplicação futura. Caberia à escola a tarefa de ***fazer os jovens aprenderem apenas as coisas necessárias, fornecendo conhecimentos que serão usados no futuro***. Como se pode perceber, não são apenas ações e artefatos²⁸ que caem na mira do cálculo utilitarista, mas também pessoas. E quanto mais interessantes elas forem aos outros, principalmente ao mercado, mais bem colocadas estarão no *ranking* do desempenho, gerando lucro e colaborando para a manutenção da nova razão do mundo.

Bentham abre o escrito *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação* dizendo que se debruçará sobre o que ele chama de “princípio da utilidade”. O ponto de partida sob o qual devem ser pautados os modos de condução humanos pode ser

²⁸ Artefatos podem ser entendidos como “sistemas de significação implicados na produção de identidade e subjetividades, no contexto de relações de poder” (SILVA, 2015, p. 142).

compreendido como aquilo que “aprova ou desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tem de aumentar ou a diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo” (BENTHAM, 1984, p. 4). No primeiro capítulo da sua obra, Bentham aponta a dor e o prazer como os dois senhores soberanos que sujeitam nossas vidas em todos os momentos (IBIDEM, p. 3). Esses senhores, segundo o filósofo, governam tudo o que fazemos, dizemos e pensamos (IBIDEM). Sob o crivo da dor e do prazer, constitui-se um critério que serve para avaliar moralmente as nossas ações. O que se deve buscar é uma ação benéfica que possibilite a felicidade ao maior número de pessoas possível. Percebe-se aí uma conexão com o hedonismo clássico, fazendo do prazer um mobilizador dos seres vivos, conforme sugere Nicola Abbagnano em seu *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2014). Giovanni Reale e Dario Antiseri também observam essa ressonância hedonista na perspectiva utilitarista.

No quinto volume da *História da Filosofia*, esses filósofos analisam o termo “utilitarismo” enquanto um modo de pensar o bem identificado com o útil (REALE; ANTISSERI, 2007). Segundo seu olhar específico sobre a obra de Bentham, os italianos sugerem que o utilitarismo é definido como aquilo que é capaz de provocar prazer ou suscitar vantagem. Em relação ao “útil”, eles o apresentam como aquilo que tende a minimizar a dor e maximizar o prazer (IBIDEM). Isso posto, pode-se estabelecer uma aproximação do utilitarismo ao hedonismo tradicional. Retomando essa relação, Reale e Antiseri acrescentam: “a moral, na perspectiva de Bentham, configura-se como espécie de *hedonismo calculado*, escrupulosamente atento à avaliação das características do prazer” (IBIDEM, p. 302). Assim, quando se julga moralmente uma ação, buscando o prazer e recusando a dor, o que entra em cena é a felicidade, associando-se o prazer àquilo que é bom, e a dor, àquilo que é mau. “Essa é a *moral utilitarista*: todo indivíduo sempre persegue o que julga ser sua felicidade, ou o estado de coisas em que se dê a maior felicidade e a mínima dor” (IBIDEM, p. 304). O que parece estar em jogo no utilitarismo é um critério moral capaz de possibilitar a felicidade a um maior número de pessoas. A ênfase, nesse caso, estaria direcionada para um caráter social e não meramente individual, o que beneficiaria toda uma coletividade. Porém, como conciliar o interesse privado ao interesse público? Eis que se delineia um dos problemas enfrentados pelo utilitarismo moderno, no qual não me deterei.

Para me auxiliarem a problematizar o utilitarismo, agora na contemporaneidade, cito Silva, Silva e Vasques. Os autores tentam mapear elementos que os auxiliem a pensar o processo de escolarização atual, relacionando políticas curriculares ao que eles chamam de financeirização da vida (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018). Para isso, eles percebem uma necessidade de empregar um aporte crítico, explorando o conceito de “classe social”, além das teorizações foucaultianas. Porquanto, segundo eles, não há como deixar de analisar nos nossos dias “a intensificação das desigualdades sociais que o capitalismo continua a engendrar” (IBIDEM, p. 6). Muitas dessas desigualdades seriam provocadas pelo neoliberalismo, pensado enquanto “uma racionalidade orientadora das vidas contemporâneas” (IBIDEM, p. 8). Por ser uma razão que tenta direcionar os modos de vida em todas as partes do globo, ela tem uma pretensão universalizante, organizando “não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Essa cooperação entre Estado e capitalismo me faz lembrar de Bauman. No primeiro capítulo do livro *Capitalismo Parasitário*, o sociólogo diz que essa é a regra, “o conflito entre eles, quando acontece, é a exceção. Em geral, as políticas do Estado capitalista, ‘ditatorial’ ou ‘democrático’, são construídas e conduzidas *no interesse* e não *contra o interesse* dos mercados” (BAUMAN, 2010, p. 31).

Enquanto modelo a ser seguido, as prescrições neoliberais são incorporadas a muitos Estados mundiais, ditando regras de conduta, em relação a si e aos outros. Uma reverberação disso pode ser visualizada na reforma do Ensino Médio proposta pelo governo de Michel Temer. Conforme pontuam Silva, Silva e Vasques, a escola contemporânea tem servido de espaço à difusão do modelo empresarial, o que tornaria a educação uma mercadoria, e os alunos, os seus clientes (SILVA; SILVA; VASQUES, 2018). Tendo por base as políticas de avaliação em larga escala e o documento normativo que define as aprendizagens discentes essenciais que deverão ser desenvolvidas nas etapas da educação básica, esses autores também percebem aí “uma visão utilitarista e mercadológica da aprendizagem” (IBIDEM, p. 18). Outro autor que também aborda o cálculo utilitarista na atualidade educacional é Stephen Ball. O autor sugere que o neoliberalismo é capaz de metamorfosear as relações sociais em meros cálculos de interesse, resguardando a lógica do mercado, produzindo “professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p.

64). Uma necessidade de cálculo contínuo faz-se presente, buscando-se o aperfeiçoamento, a autopromoção e o lucro disso advindo. Sair-se melhor do que os outros, todos concorrentes em potencial: eis o jogo contemporâneo. Empresários responsáveis por seu sucesso ou fracasso, uma vida em forma de negócio: narcisistas entretidos com seus monstros pessoais.

Dardot e Laval exploram em um dos seus livros o neoliberalismo enquanto a nova razão do mundo, a racionalidade do capitalismo contemporâneo. Para isso, buscam o conceito de “racionalidade política” cunhado por Foucault quando ele tratava da governamentalidade. Conforme os autores, uma racionalidade política é uma racionalidade governamental, pois uma razão governamental envolve os tipos de racionalidade que são mobilizados por uma administração Estatal para conduzir as condutas humanas (DARDOT; LAVAL, 2016). Por isso, o neoliberalismo pode ser compreendido como “um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (IBIDEM, p. 17). A empresa é vista como um modelo a ser incorporado pelas sociedades, levando a concorrência a todas as esferas, inclusive institucionais. Pensando no deslocamento do liberalismo moderno ao neoliberalismo contemporâneo, a dupla francesa pontua que

A gestão da população muda de método e significado. Enquanto no período fordista a ideia predominante era, segundo a expressão consagrada, a “harmonia entre eficácia e progresso social”, hoje, no contexto de um capitalismo nacional, essa mesma população é percebida apenas como um “recurso” à disposição das empresas, segundo uma análise em termos de custo-benefício. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284)

O que se percebe é um uso da população pelo mercado e uma tentativa dos Estados de aumentarem a empregabilidade de seu povo, diminuindo os custos administrativos da máquina pública. Porquanto, há uma transferência de responsabilidade para cada indivíduo, responsável por cuidar de si mesmo, precisando ir atrás daquilo que lhe falta para aperfeiçoar-se continuamente. Ao Estado, cabe a garantia da livre concorrência. Ele não precisa mais intervir na economia por meio de legislações específicas, a fim de garantir a felicidade ao maior número de pessoas, como acontecia nos tempos de Bentham. Cada um cuidando de seus próprios interesses passa a ser o lema contemporâneo. Só há tempo para pensar

naquilo que maximizará a eficiência de si mesmo. Isso porque “todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). A partir disso, poder-se-ia dizer que o foco deixou de ser a felicidade da coletividade e passou a ser a felicidade narcísica do indivíduo, tornando o utilitarismo um servidor do privado em detrimento do público. Agora, o modo de atingir a população é outro. Não é preciso uma regulação das condutas por meios legais, pois as regras já foram introjetadas. Embora os tempos sejam outros, poderia se dizer que resquícios do utilitarismo ainda vigem na atualidade. O cálculo de interesses está vivo nas práticas cotidianas cooptadas pelo neoliberalismo, tornando os indivíduos reféns de si mesmos. É exatamente isso que as falas discentes supracitadas sugerem.

Contudo, será que as necessidades de uma sociedade permanecem as mesmas ao longo dos anos ou se modificam conforme os interesses do Estado e/ou do mercado? Quem estaria apto a estabelecer o que é útil e o que não é, e sob quais critérios? Nuccio Ordine, na introdução do livro *A utilidade do inútil*, sugere que a busca desenfreada pela obtenção do lucro tem abalado certas instituições, como as escolares, acadêmicas e de pesquisa. Isso também estaria ocorrendo com disciplinas humanas e científicas, que deveriam ser tratadas “independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais” (ORDINE, 2016, pp. 9-10). Cooptadas pela lógica neoliberal, essas instituições e disciplinas têm sido tratadas “como um luxo supérfluo, como um obstáculo perigoso” (IBIDEM, p. 13), devendo ser desprezadas pela incapacidade de produzirem lucro. Sob o jugo do neoliberalismo, pode-se dizer que as coisas ainda são balizadas a partir de um cálculo de interesses. A partir disso, pode-se dizer que o utilitarismo de Bentham permanece na atualidade, embora com outra roupagem, permitindo que o mundo continue a ser avaliado por essa lente. Conforme sugeriu Ordine,

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte. (ORDINE, 2016, p. 12)

Os excertos trazidos abaixo constataam a perspectiva apontada por Ordine:

Linguagens, porque pra mim vai ser muito útil.

(Questão 7: Se você tivesse que escolher hoje uma única área do conhecimento para aprofundar seus estudos, você saberia qual? Por quê?)

Em algumas partes sim, pois existem matérias desnecessárias onde não aprendemos o que realmente precisamos, e assim perdemos tempo. Mas, o que pode não fazer diferença para mim, faz para outro.

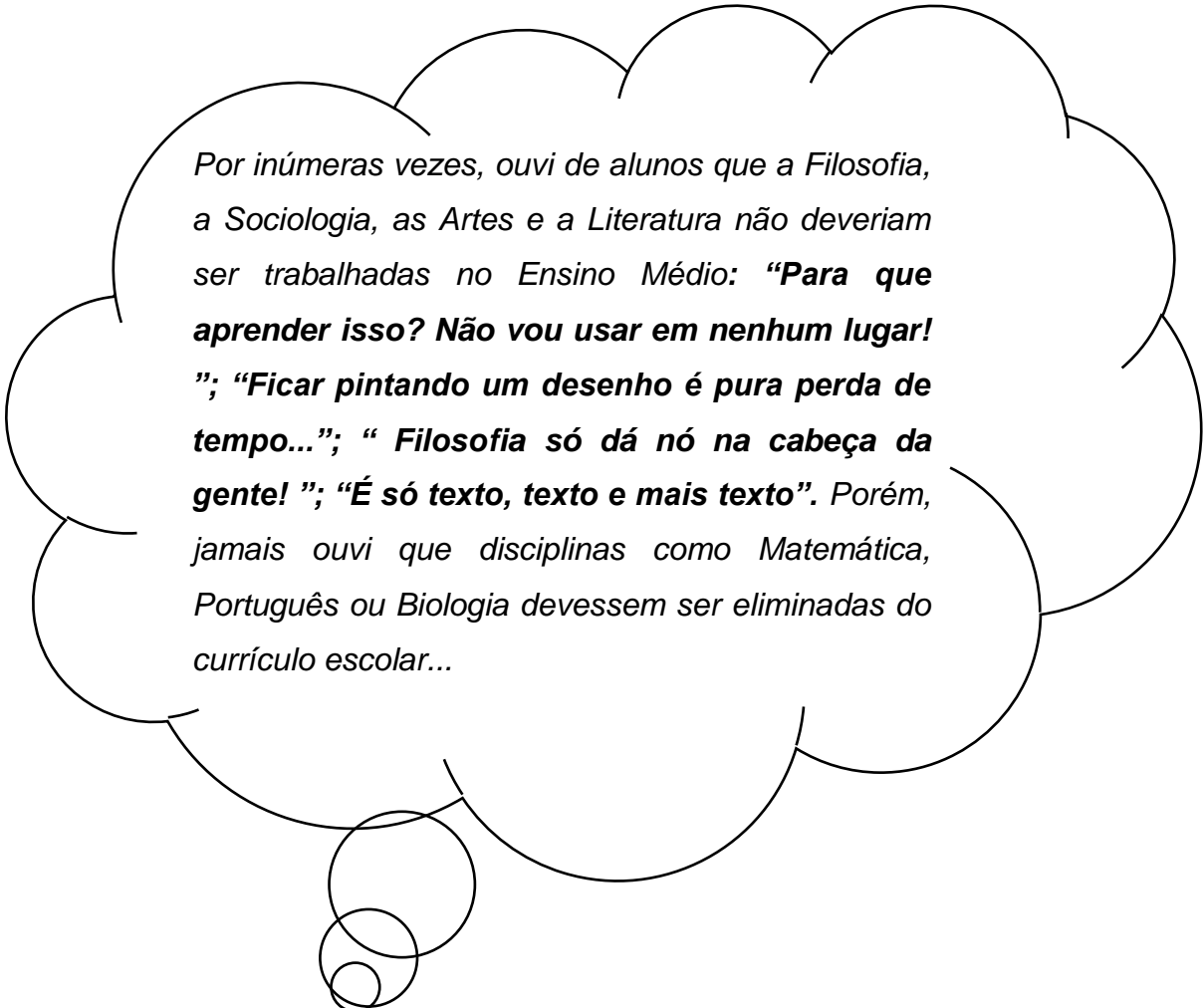
(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Que poderíamos eliminar as matérias desnecessárias.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Matemática, porque tem muitas coisas para aprofundar na matéria; e com essa matéria podemos fazer muitas coisas.

(Questão 7: Se você tivesse que escolher hoje uma única área do conhecimento para aprofundar seus estudos, você saberia qual? Por quê?)



*Por inúmeras vezes, ouvi de alunos que a Filosofia, a Sociologia, as Artes e a Literatura não deveriam ser trabalhadas no Ensino Médio: “**Para que aprender isso? Não vou usar em nenhum lugar!**”; “**Ficar pintando um desenho é pura perda de tempo...**”; “**Filosofia só dá nó na cabeça da gente!**”; “**É só texto, texto e mais texto**”. Porém, jamais ouvi que disciplinas como Matemática, Português ou Biologia devessem ser eliminadas do currículo escolar...*

Depreende-se das enunciações que as disciplinas consideradas importantes pelos alunos são aquelas que os auxiliariam de algum modo no desenvolvimento profissional ou acadêmico, como sugere a seguinte resposta: “**Linguagens, (...) pra mim vai ser muito útil**”. Todas as outras são vistas como desnecessárias, descartáveis, uma perda de tempo, podendo ser eliminadas: “ (...) **existem matérias desnecessárias onde não aprendemos o que realmente precisamos, e assim perdemos tempo**”. Se a matéria não é necessária, é supérflua, algo que não trará benefícios ou lucro imediatos, podendo ser facilmente relegada. Percebe-se que as disciplinas são avaliadas a partir dos interesses individuais, de projeções que giram em torno da quantidade de benefícios proporcionados, como mostra o seguinte trecho: “**Matemática (...) com essa matéria podemos fazer muitas coisas**”. Do mesmo modo, o excerto da lembrança denota algumas enunciações discentes que reforçam a ideia de que há disciplinas mais importantes do que outras, sendo classificadas pelo critério da usabilidade: “**Para que aprender isso? Não vou usar em nenhum lugar!**”. Quem parece estar disposto a entrar nesse jogo, estabelecido a partir da lógica do

uso e da conveniência, é um indivíduo que toma suas ações enquanto meios capazes de atingir uma finalidade específica, tratando os outros, os artefatos e a si mesmo como meras escadas rolantes. Se trazem benefícios e qualquer possibilidade de lucro, então são importantes e boas, devendo ser mantidas no Ensino Médio.

Essa perspectiva de ação me traz à memória os imperativos hipotético e categórico kantianos. O “imperativo” foi um termo engendrado por Kant, empregado no sentido de mandamento. Na segunda seção do livro *Fundamentação da metafísica dos costumes*, o filósofo apresenta a sua definição mais recorrente: “um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo (KANT, 2007, p. 48). Esclarecido esse termo, passemos a sua classificação. Os imperativos hipotéticos dizem respeito às ações pensadas enquanto meios para que finalidades específicas possam ser alcançadas. Os categóricos dizem respeito às ações cuja finalidade estão nelas mesmas, sem vistas em outra coisa, pois são necessárias em si mesmas (KANT, 2007).

Observando o modo como os alunos estão tratando as disciplinas curriculares, percebo que elas estão sendo vistas como meios para que o sucesso profissional ou acadêmico seja atingido. Seguindo esse raciocínio, poder-se-ia dizer que os alunos estão indo para a escola pensando que as matérias lá desenvolvidas terão uma aplicação direta no seu futuro, sendo útil estudá-las. No livro *P de Professor*, Larrosa e Rechia fazem referência à exposição *Um saber útil*, ocorrida em 2014 e 2015 em Madrid²⁹. Segundo eles, quem separa os saberes em úteis e inúteis também separa as pessoas (LARROSA; RECHIA, 2018). Pois, quem estabelece critérios de classificação também é capaz de estabelecer uma ordem social, hierarquizando as posições dos indivíduos dentro desse sistema. Corroborando essa linha de pensamento, Silva sugere que “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir valor aos grupos assim classificados” (SILVA, 2014, p. 82). Mas, isso é agir conforme o imperativo hipotético e não o categórico. Desse modo, cai-se no risco de tratar a si mesmo, aos outros e aos artefatos como coisas das quais qualquer um pode tirar proveito, uma verdadeira coisificação da vida. Um desrespeito à máxima kantiana se evidencia: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto

²⁹ Essa exposição se encontra pormenorizada no último artigo da nova edição do livro *Pedagogia profana*, de Jorge Larrosa (2017a).

na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (IBIDEM, p. 69). O filósofo atenta para essa questão do uso do outro como um meio e não como um fim em si mesmo e diz que isso não deve ser feito por aqueles que agem racionalmente (SILVA, 2014, p. 76).

A problemática kantiana fez-me refletir sobre um ponto: por que não suspender a pergunta: para que serve isso? Por que tudo precisa ter uma função, sendo útil e eficiente? Estou entendendo aqui o termo “suspensão” do mesmo modo que Masschelein e Simons o empregaram, significando “tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o do seu contexto normal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 32). Em se tratando de educação, por que a escola precisa ter uma função específica? Só porque o modelo que hoje conhecemos foi engendrado na modernidade com a finalidade específica de adestrar os jovens das classes baixas para o trabalho fabril, docilizando seus corpos por meio do moralismo e do disciplinamento (VARELA; URIA, 1992), não significa que essa sempre tenha sido a sua função. Conforme Masschelein e Simons, a escola é uma invenção grega, onde todos os alunos eram postos no mesmo nível, criando-se tempo livre para todos e não apenas para alguns (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Talvez precisemos pensar naquilo que Dardot e Laval sugeriram: inventar novas maneiras de sairmos da racionalidade neoliberal, criando alternativas viáveis, pensando uma contraconduta a partir da coletividade, abrindo mão dos nossos interesses mesquinhos em prol de uma sociedade menos desigual (DARDOT; LAVAL, 2016). Esse tema será melhor discutido no próximo capítulo analítico.

Apresentadas essas discussões, percebo que meu parco tempo acadêmico não me permite dilatá-las, embora esse seja o desejo. Encerro, pois, este capítulo fazendo referência à epígrafe de abertura. Em poucas palavras, Sibilía consegue retratar aquilo que eu acredito ter explorado ao longo desse primeiro eixo analítico, servindo-me de inspiração inicial. Se o neoliberalismo instala sua racionalidade nos mais variados âmbitos sociais, difundindo a necessidade de um cálculo utilitarista contínuo, sem deixar nada de fora, pode-se dizer que a vida humana é igualmente cooptada. Há, nesse caso, uma proliferação do imperativo hipotético kantiano, quando o ser humano acaba tratando os outros e a si mesmo como meros meios a serviço do mercado e dos próprios interesses mesquinhos. Seguindo esse direcionamento, tem-

se uma racionalidade neoliberal que, ao conduzir as condutas nos vieses econômico, político e cultural, é, ao mesmo tempo, uma governamentalidade.

4 ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE CONTRACONDUTA

Especialmente nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecerem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela curiositas em relação ao espírito e às coisas humanas. (ORDINE, 2016, p. 19)

No presente capítulo, explorarei alguns movimentos de contraconduta que têm emergido em uma escola pública contemporânea. Ele será dividido em dois subcapítulos. O primeiro, intitulado **Suspensão da finalidade utilitarista: conhecer por conhecer**, gira em torno de perquirições sobre a possibilidade de serem suspendidas as finalidades utilitaristas postas pelo modelo empresarial que tem cada vez mais se espreado pelos sistemas educacionais. Abordo também uma pretensa crise da escola atribuída comumente aos docentes, o que eximiria o Estado de ser responsabilizado por ela. O segundo, denominado **Cooperação desinteressada: Possibilidade de dissolução do narcisismo contemporâneo**, traz alguns reflexos narcisistas observados nas condutas discentes. Do mesmo modo, apresento argumentos que caminham na direção de uma possível dissolução do narcisismo no ambiente escolar, pautados em contracondutas neoliberais. A partir de um fluxo de ações que fazem reverberar uma cooperação desinteressada, o crivo utilitarista pode ser temporariamente suspenso, liberando a escola e os discentes para uma experimentação coletiva capaz de colocar a todos em situação de igualdade.

4.1 SUSPENSÃO DA FINALIDADE UTILITARISTA: CONHECER POR CONHECER

Perscrutando o material empírico produzido, deparei-me com uma recorrência observada a partir de algumas respostas dadas pelos alunos nos questionários sobre a reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma perspectiva que compreende a escola não enquanto um meio para a obtenção de uma finalidade a ela externa, mas como um lugar para a apreensão de conhecimento com vistas nele mesmo. Os excertos abaixo corroboram essa ideia:

A função do Ensino Médio é aperfeiçoar o conhecimento dos estudantes, sendo assim obtendo aprendizado sobre as diversas áreas de estudo.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

O ensino médio é a última etapa da passagem de adolescente para adulto. A função é ter o conhecimento de todas as matérias para achar a sua específica. É também um estudo mais rígido para provas futuras, como vestibulares e ENEM.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Mais uma etapa para o nosso conhecimento.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Eu penso que é importante a formação, porque a gente aprende várias coisas que vamos levar para o resto da vida.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Sim porque vai ser um conhecimento a mais que teremos.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Ao mesmo tempo em que a racionalidade neoliberal tem direcionado as condutas nas instituições escolares, levando os seus integrantes a se conduzirem a partir de um modelo empresarial, há também algumas brechas que podem ser visualizadas nesse sistema. As falas supracitadas apontam para uma compreensão

da função escolar que se afasta do pensamento comumente aceito, validado socialmente. O Ensino Médio e, conseqüentemente, a escola não são vistos como um meio de preparação para o futuro, para o mercado de trabalho ou mesmo para a academia. Eles são apontados não como um espaço de transição, um intermediário necessário entre o presente e o futuro, mas como um lugar capaz de fornecer conhecimento, descolado de qualquer função utilitarista. **“A função do Ensino Médio é aperfeiçoar o conhecimento dos estudantes, sendo assim obtendo aprendizado sobre as diversas áreas de estudo”**. O conhecer pelo conhecer é a finalidade evidenciada nas enunciações selecionadas, fazendo um movimento contrário ao esperado pela lógica preponderante. **“(…) A função é ter o conhecimento de todas as matérias para achar a sua específica (…)”**, sendo **“mais uma etapa para o nosso conhecimento”**. É um espaço onde **“(…) a gente aprende várias coisas que vamos levar para o resto da vida”**, **“(…) um conhecimento a mais que teremos”**.

Quando se pensa no ato de conhecer pelo conhecer, tem-se uma ideia de ação gratuita, desinteressada, desvinculada de qualquer cálculo. Por isso, poder-se-ia dizer que uma finalidade posta nesses termos teria um valor em si mesma, desonerando-se da necessidade de ser procurada com vistas em outras coisas. No entanto, como já esbocei no capítulo anterior, a escola foi engendrada na modernidade, com um objetivo específico. Desde lá, ela tem servido aos interesses de determinados grupos, ajustando-se a eles, reproduzindo as prescrições que lhe são postas, carregando consigo a marca da usabilidade. Seguindo nessa esteira, Masschelein e Simons, ao analisarem a escola a partir de sua funcionalidade, sugerem que ela é vista “como um agente que contribui para certo propósito” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 20). Isso explicaria o desejo reformador que vem despontando no país nos últimos anos. Porquanto, a cada nova reforma, um novo propósito entraria em cena, regulando as condutas por diretrizes específicas, postas em prática exatamente para que um determinado objetivo seja alcançado. Ao que parece, o ambiente escolar continua sendo tratado segundo um viés utilitarista, como uma peça a ser movimentada pelos jogadores, garantindo-lhes o sucesso da disputa.

Corroborando essa discussão, Paula Sibilía aponta para a mudança de ênfase que tem perpassado a escola quanto à sua função. Na modernidade, a meta era produzir bons trabalhadores. Hoje, o empresariamento de si é a ordem do dia (SIBILIA,

2012). Os tempos escolares não são mais empregados com o intuito de “transformar a carne tenra das crianças num ingrediente adequando para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial” (IBIDEM, p. 29). Eles estão a serviço de uma produção de comportamentos que incide sobre a “distinção individual e as vantagens da singularização do indivíduo como uma marca, explorando a própria criatividade para poder ser sempre o primeiro a ganhar dos outros” (IBIDEM, p. 46). Tendo isso em vista, pode-se asseverar que a função tem mudado conforme os interesses utilitaristas vigentes, conferindo à escola um caráter de meio e não de finalidade em si mesma. Pensando na questão da exploração dos tempos acima delineada, apresento mais uma recorrência observada nas respostas dos alunos que destoa da apregoada pela nova racionalidade do mundo. Percebo um certo tipo de alerta quanto à organização temporal do ambiente escolar. As falas deixam transparecer que um possível aumento da carga horária acarretaria em uma maior permanência nesse ambiente, obrigando-os a abrir mão de outras atividades, como mostram os excertos abaixo:

Os alunos passaram mais tempo na escola e não terão muito tempo para a vida social pois se tornará um vício a rotina diária.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Não. Porque vai complicar mais para o jovem sair, se divertir. Desfocar a cabeça em relação aos estudos. E dificultando ele a trabalhar, e podem fazer de optar em buscar dinheiro de outra forma.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Não. Porque os alunos ficariam maior parte do dia na escola que em casa.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Não. Porque nós, alunos, não íamos ter tempo para nada, nem para trabalhar e nem fazer o que a gente é acostumado.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Que querem aumentar as horas de estudo. Isso significa aturar os professores por mais tempo.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

O que parece ser posto em xeque pelos alunos é o aumento da carga horária pretendido pela reforma do Ensino Médio, obrigando-os a permanecer na escola por mais tempo. Se isso for efetivado, eles precisarão readaptar suas vidas a fim de estarem em conformidade com as novas prescrições do governo. Os tempos aproveitados fora da sala de aula deverão ser remanejados, podendo indicar que **“Os alunos passaram mais tempo na escola e não terão muito tempo para a vida social (...)”**, dificultando **“(…) mais para o jovem sair, se divertir. Desfocar a cabeça em relação aos estudos”**. Isso **“(…) porque os alunos ficariam maior parte do dia na escola que em casa”**. Essas enunciações trazem a ideia de que a vida discente não pode ser resumida ao ambiente escolar. Há atividades que devem ser feitas fora de seus muros, das quais esse espaço não dá conta, como a **socialização**, o **lazer** e o próprio **ócio**. Esse modo de perceber a escola vai ao encontro das observações feitas por Masschelein e Simons. Conforme esses autores, a escola não é um local de socialização ou iniciação, sendo diferente de outros ambientes de aprendizagem: “O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 37). Pois a escola, priorizando a preparação para o mercado de trabalho, precisa se concentrar no desenvolvimento de coisas úteis, lucrativas, relegando as atividades ditas inúteis para além de seus muros. Porém, nesse contexto de cálculos necessários, algumas coisas acabam se perdendo. Conforme sugere Ordine, “o olhar focado no objetivo a ser alcançado não

permite mais desfrutar a alegria dos pequenos gestos cotidianos e descobrir a beleza que pulsa na nossa vida” (ORDINE, 2016, p. 18).

Quando um dos alunos diz, referindo-se à possibilidade de aumento da carga horária escolar, que ele “ (...) **não ia ter tempo para nada, nem para trabalhar. E nem fazer o que agente é acostumado**”, há indicação de um tempo sobrecarregado que dificultaria a realização de outras ações. Aqui a escola não é vista como um espaço que disponibiliza tempo, mas que o ocupa de determinada maneira, sobrepesando os alunos que têm outras ocupações em vista, podendo ser - na perspectiva discente - mais interessantes e relevantes do que a própria preparação para o futuro. Se todas as horas forem empregadas com vistas à empregabilidade, outras atividades deixarão de ser feitas, por falta de tempo. Como ler um livro, se não há tardes liberadas dos conteúdos escolares? Como instaurar um pensamento demorado sobre si, sobre o mundo, sobre aquilo que nos rodeia, nos afeta, nos desassossega, se não há tempo de sobra? Tratada como um meio e não como uma finalidade em si mesma, a escola passa a ser explorada enquanto um negócio, contrariando a perspectiva de Masschelein e Simons que a percebem enquanto *skholé*, “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” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 9).

Quanto ao modo de preenchimento temporal da instituição parecer ser posto em xeque, transcrevo um dos excertos supracitados como evidência: “**querem aumentar as horas de estudo. Isso significa aturar os professores por mais tempo**”. Nessa resposta, o aluno se refere de modo pejorativo à sua relação com os professores. O termo “aturar” pode ser compreendido como uma ação que denota paciência, condescendência; mas também aguentar, suportar, tolerar algo ou alguém (HOUAISS, 2009, p. 220). Ninguém emprega esse termo se estiver satisfeito com a relação estabelecida. Aquele que diz “aturar” se vê na obrigação de compartilhar um determinado espaço-tempo com algo ou alguém, sem a possibilidade de fuga. Se o aluno fala que o aumento da carga horária o faria aturar os professores por mais tempo, ele acaba mostrando que não gosta de estar onde é obrigado a permanecer, apontando sua insatisfação com a organização dos tempos escolares e com aquilo que precisa aprender. Se ele estivesse satisfeito com os professores e com os conteúdos vistos na sala de aula, certamente não empregaria o verbo “aturar”.

Os filósofos belgas Masschelein e Simons, ao analisarem a escola contemporânea, tratam da desmotivação do aluno como um dos argumentos favoráveis à compreensão dessa instituição enquanto um espaço de aprendizagem estagnado, conservador, fora do seu tempo. Se a escola não consegue acompanhar as mudanças da contemporaneidade, os interesses dos alunos, das famílias, da mídia, do Estado e dos seus colaboradores, certamente que os alunos ficarão entediados com os conteúdos que os professores levarem para a sala de aula, tomados como ultrapassados. Isso explicaria o uso do termo “aturar” pelo aluno, explicitado no parágrafo anterior. “Os jovens não gostam de ir à escola. Aprender não é divertido. O aprendizado é doloroso. Em geral, os professores são chatos e são um dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 16). Essas são algumas das acusações que confundem a compreensão da escola atual, devendo ser desconstruídas. Esses autores argumentam “que a escola não é sobre o bem-estar, e que falar em termos de (des) motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesses com satisfazer necessidades” (IBIDEM, p. 17).

Desde que a escola foi institucionalizada, com “a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis” (VARELA; URIA, 1992, p. 69), não há mais tempo a ser perdido com futilidades. Ou, nas palavras de Ordine, “o que não produz lucro é realmente considerado como um luxo supérfluo, como um obstáculo perigoso” (ORDINE, 2016, p. 13). O tempo precisa ser otimizado, preparando os alunos para o mercado de trabalho. A escola parece ter sido capturada pelo discurso econômico em que o sucesso ou fracasso futuro depende da habilidade dos alunos em serem empresários de si mesmos, enfatizando a empregabilidade. Seguindo nessa esteira, Masschelein e Simons apontam que “a ‘empregabilidade’, ao que parece, é a palavra em torno da qual o discurso e o pensamento sobre a escola são orientados hoje” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 88). Há metas a serem desenvolvidas e cumpridas no dia a dia escolar. O aluno, precisando dar conta de certo número de competências básicas a fim de assegurar um futuro promissor, sendo útil ao seu país, passa a ter o seu tempo escolar organizado com vistas no interesse de uma lógica empresarial.

Isso posto, pode-se dizer que, a partir da modernidade, não há mais resquícios da escola criada na *polis* grega no que concerne ao “bem comum”. Os marcadores

pessoais agora traçam uma divisória entre os alunos, classificando-os conforme seus antecedentes. De acordo com Varela e Alvarez-Uria,

As novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude, que emergem a partir do século XVI (...) têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço convencional. Entretanto, interessa-nos particularmente ressaltar que este espaço fechado não é em absoluto homogêneo. Em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e reformadores, determinada por sua posição na pirâmide social, irão flexibilizar os espaços, abrandar enfim os destinos dos usuários. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 76)

Na escola atual, o tempo é administrado em consonância aos interesses econômicos, produzindo espaços de ensino e aprendizagem diferentes para cada público específico. Masschelein e Simons apontam a consolidação do poder e a corrupção como fortes acusações contra a escola contemporânea. A serviço do capital, sua utilidade se restringiria à mera reprodução da desigualdade social. Sua perversidade residiria na crença indubitável de sua pretensa autonomia, neutralidade e tratamento igualitário a todos, mantendo a ordem natural. “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” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 15). Os excertos abaixo mostram uma tentativa de domar aquilo que a escola tem de mais fundamental, fazendo vibrar a ideia desenvolvida pelos belgas:

*O programa prioriza a matemática, português e uma língua estrangeira. Restringindo os conteúdos que fazem o ser humano crítico e as informações e características históricas. **Uma padronização de conhecimento que não te ajuda em nada, porque deve-se saber ao meu ponto de vista uma base de cada assunto, não restringi-lo.***

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Jamais vou concordar! Desejo que meus irmãos tenham uma base de todas as matérias, para a escolha do curso da faculdade, para que sejam felizes em seu trabalho e não que sejam obrigados a fazerem algo que eles não sabem se será certo em suas vidas.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

As enunciações supracitadas apontam para uma reforma escolar que divide os conhecimentos em itinerários formativos, permitindo aos alunos uma escolha a partir dos próprios interesses. Todavia, pelo que pode ser observado, essa estratégia acabaria tirando do indivíduo a possibilidade de ter um conhecimento mais geral, que abrangesse todas as áreas. Conseqüentemente, abrir-se-iam brechas para uma especialização dos saberes, restringindo as possibilidades futuras dos discentes. Conforme salientou um dos alunos, o governo pretende estabelecer “(...) **uma padronização de conhecimento que não te ajuda em nada, porque deve-se saber ao meu ponto de vista uma base de cada assunto, não restringi-lo**”. Esse posicionamento contrário à **padronização** do conhecimento, tornando obrigatórias apenas as disciplinas consideradas primordiais, em detrimento de todas as outras, manifesta uma reivindicação por uma educação que seja de fato integral.

Reiterando essa postura de desagrado em relação à reforma, a primeira fala selecionada coloca em questão a possibilidade de escolha liberada das intencionalidades do governo, o que garantiria uma felicidade profissional, talvez não conquistada se a fragmentação dos saberes for efetivada. Com um sentimento de esperança, o aluno deseja que seus “(...) **irmãos tenham uma base de todas as matérias, para a escolha do curso da faculdade, para que sejam felizes em seu trabalho e não que sejam obrigados a fazerem algo que eles não sabem se será certo em suas vidas**”. Pois, como direcionar a vida depois da conclusão do ensino básico, se os conteúdos aí desenvolvidos foram fragmentados, divididos em áreas estanques? Por que essa imposição de escolha já no Ensino Médio, antes mesmo de o aluno ter tido acesso àquilo que a humanidade produziu e vem produzindo ao longo de sua evolução cultural, científica e tecnológica? Ao que parece, o governo quer garantir a empregabilidade já nesse nível de ensino, obrigando os alunos a direcionarem suas vidas antes de adquirirem um mínimo de maturidade. Além disso,

outra problemática se evidencia nessa fala. A finalidade do Ensino Médio é posta na pura obtenção de conhecimentos, na apreensão de uma **base de todas as matérias**. Sua função enquanto um meio, um espaço de transição obrigatório para o mercado de trabalho, é aí suspensa. Porquanto a escolha profissional seria feita após a conclusão desse nível de ensino, a partir de um olhar sobre aquilo que foi aí absorvido. Primeiro se aprende, de tudo um pouco, para somente depois selecionar os caminhos possíveis a serem trilhados.

As duas enunciações acima analisadas fazem reverberar o argumento de Masschelein e Simons no que concerne ao escolar. Conforme os autores belgas, o caráter inovador da escola grega arcaica residiria na sua capacidade de suspender o que eles chamam de *ordem desigual natural*, fornecendo tempo livre aos estudantes que “por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 26). O que se disponibilizava aos alunos era um tempo não produtivo, afastado dos afazeres domésticos ou profissionais, um tempo de ócio, de desocupação em relação aos problemas cotidianos, um tempo democrático exatamente por ser estendido a todos igualmente. Quando os autores falam das tentativas de domar o caráter revolucionário da escola, a partir da modernidade, é isso que eles têm em mente. É esse tempo democrático que assusta a muitos, fazendo-os lutar por uma instituição presa a interesses particulares, a serviço de funcionalidades específicas, na tentativa de dirimir tamanho potencial. Seguindo sua linha de raciocínio, os filósofos sugerem que muitos ataques vêm ocorrendo ao longo dos anos, uma vez que há “um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 28). Todos os excertos até agora mencionados neste capítulo analítico caminham na mesma direção apontada pelos belgas, anunciando que algo está em crise na educação brasileira, abrindo brechas para manifestações de posicionamentos contrários à perspectiva defendida pelo governo. A partir disso, pode-se asseverar que onde há tentativa de condução de conduta, há também movimentos de contraconduta. No entanto, um pensamento agora me toma: talvez o que esteja em crise não seja exatamente o ambiente escolar, mas aquilo que se tem feito dele. Refletindo sobre essa problemática, apresento alguns excertos que reforçam essa ideia:

No atual momento o ensino está fraco e desorganizado, necessita mudanças.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Antes o ensino era melhor, não dá nem para descrever uma preparação profissional porque não temos nem professores para dar as matérias comuns.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Algumas matérias mesmo com os três anos do Ensino Médio, não são completamente apresentadas aos alunos e muito menos aprendidas. Penso que com uma formação técnica será muito menos absorvido o conteúdo.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Com um ensino de boa qualidade faz com que forme profissionais melhores, mas não é a realidade de nosso país, na qual querem formar cidadãos burros, para continuarem fazendo o que quiserem com nosso país.

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

Não porque vão estragar o que já não está bom.

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Não. Pois para eles parece fácil, mas na realidade **muitas escolas mal tem estrutura para atender as demandas da escola, assim como os pagamentos dos professores, a falta dos mesmos também é um problema sério, pois muitos alunos acabam ficando sem professor. Se no ensino médio de hoje já tem a falta de professores e verbas, imagina se colocarem matérias a mais, daí sim não haverá mais saída para a educação do país.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Logo que a organização do IV Sarau começou a ser esboçada, a primeira ideia da direção foi **cobrar uma pequena taxa de inscrição** dos alunos. Isso porque a escola **precisaria arcar com as despesas da iluminação e do som e não havia recursos disponíveis de imediato**. Mas isso acabou não vigorando. Outra ideia cogitada foi pedir um produto de limpeza ou um quilo de alimento por inscrito, coisa também descartada. Imagino que essas taxas tenham sido consideradas pelo fato de a escola estar passando por um determinado período de recessão, devido à **demora no repasse da autonomia financeira**. Lembro de um pedido feito pela diretora aos professores para que cada um levasse à escola o seu papel higiênico, pois os rolos sobressalentes já haviam sido comprados com o seu próprio dinheiro.*

As falas discentes selecionadas demonstram que há uma crise instaurada na educação atual. No entanto, o que está em colapso não é a escola propriamente dita, mas um determinado modelo que vem tentado conduzir as suas condutas a partir de interesses utilitaristas. **O ensino está fraco e desorganizado**, pois **não há sequer professores** para dar as matérias. Essas não são dadas como se devia, pois **“algumas (...) mesmo com os três anos do Ensino Médio, não são completamente apresentadas aos alunos e muito menos aprendidas”**. Se o **ensino** fosse de **qualidade**, profissionais melhores seriam formados, **“(...) mas não é a realidade de nosso país”**. O problema parece recair exatamente no ensino, compreendido aqui como o ato de ensinar ou transferir conhecimentos (HOUAISS, 2009). O responsável por essa transferência é o professor. Conforme Masschelein e Simons, o modelo empresarial espera

Que o professor gerencie seu próprio tempo ('estabelecer prioridades'), sua produção de energia ('exercer esforço e recarregar as baterias'), suas competências ('um par de tarefas para recursos humanos adequados') e seu nível de qualidade ('desenvolver qualidade de serviço'). O resultado é que todos os problemas na escola e no seu funcionamento podem ser atribuídos a problemas na autogestão do professor. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 148)

A partir disso, poder-se-ia dizer que a educação está em crise no estado do Rio Grande do Sul, porque os professores não realizam o seu trabalho como deveriam, não conseguindo gerenciar de modo satisfatório as próprias vidas. Caminhando de mãos dadas com essa má gestão estaria a realização de um cálculo de interesses. Se a gestão da própria vida está ruim é porque o indivíduo não efetuou os cálculos como devia, priorizando caminhos não tão frutíferos. Entretanto, seguir esse modo de condução acarretaria naquilo que os filósofos belgas chamam de “professor calculista”, um profissional que precisaria certificar sua própria prestação de contas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Sendo calculista, só haverá dispêndio de energia se houver algum tipo de incentivo. “Em outras palavras, a suposição é de que os professores agem, essencialmente, de acordo com seus próprios interesses e fazem contínuas análises de custo-benefício antes de decidirem agir” (IBIDEM, p. 152). Esse argumento poderia embasar a fala de que os professores não desempenham sua função como deveriam porque são mal remunerados, como aponta a última resposta discente supracitada: **“(...) muitas escolas mal tem estrutura para atender as**

demandas da escola, assim como os pagamentos dos professores, a falta dos mesmos também é um problema sério, pois muitos alunos acabam ficando sem professor. Se no ensino médio de hoje já tem a falta de professores e verbas, imagina se colocarem matérias a mais, daí sim não haverá mais saída para a educação do país". Todavia, essa enunciação vai além da mera falta de pagamento aos docentes, revelando um lado calculista desse profissional. Ela apresenta a questão da verba e o quanto a escola depende dela para funcionar.

É exatamente sobre isso que a lembrança versa. Cogitou-se ***cobrar uma taxa de inscrição dos alunos porque há um gasto com o som e a iluminação*** do evento. Sem esse recolhimento, a direção precisaria tirar o recurso da ***autonomia financeira***, o que de fato ocorreu. Mas como a verba é parca e por vezes ***demora a chegar na escola***, as despesas foram reorganizadas, priorizando-se as demandas mais imediatas. Isso posto, arriscaria dizer que a crise não afetou sobremaneira o andamento do Sarau. Seguindo nessa esteira, um pensamento me assola: Se o ensino está em crise, e o governo é o responsável pela condução desse sistema, o quão responsabilizado ele também pode ser? Se ele não tem cumprido o seu lado do acordo, sem repasses monetários à escola ou pagamento dos professores em dia, como pode forjar uma crise tendo por base somente o trabalho docente? Aquele que dispõe de verbas e não as aplica como deveria é que está produzindo um desequilíbrio no sistema. Se há culpados, os professores não podem ser os únicos responsabilizados. Pois, pautando suas condutas em uma lógica empresarial, precisam mostrar resultados, agindo conforme os próprios interesses, executando aquilo que está sendo prescrito. Se as suas escolhas estão aquém das esperadas, talvez seja exatamente por uma responsabilização excessiva (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Há muitos outros fatores envolvidos, que poderiam acarretar em problemas de funcionamento. "O professor se encontra situado entre o aprendiz (com seus talentos e necessidades), de um lado, e as competências (com matéria instrumental) de outro" (IBIDEM, p. 149). Se há docentes calculistas, é porque a nova racionalidade empresarial os tem produzido assim, já que, hoje, a escola é vista como um negócio e o ensino, como um trabalho,

Ao invés de uma forma de vida em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se pode e deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende para além das horas trabalhadas. Em outras palavras, não há qualquer 'tempo livre' para dar forma ao amor

pelo assunto, pela causa – pelo menos não durante o horário comercial. (IBIDEM, p. 14)

Todos os tempos docentes estão ocupados com a sua prestação de contas, mas há algo que também recai sobre os seus ombros: a sua responsabilização pelo mundo. Conforme Hannah Arendt sugeriu no quinto capítulo do livro *Entre o passado e o futuro*, uma crise educacional pode afetar o mundo todo, mas especialmente as Américas. Isso porque nessas terras a educação é tratada como um elemento político, composta por imigrantes que devem ser americanizados, desfazendo-se de um mundo antigo (ARENDR, 2017). Assim, a educação precisa ser liberada de qualquer papel político. Pois, quando a educação se torna uma questão política, o que entra em cena é uma tentativa de “coerção sem o uso da força” (IBIDEM, p. 225), fazendo dessa instituição um simulacro. Cabe aos professores a sua responsabilização por apresentar o mundo às gerações mais novas, ensinando como o mundo é, depreendendo-se do viés político. Seguindo sua análise, Arendt acrescenta que

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (IBIDEM, p. 247)

Inspirados no pensamento de Hannah Arendt, Masschelein e Simons sugerem que a responsabilidade docente recai sobre um compartilhamento do mundo com os jovens, pondo-os em contato com as coisas que o compõem, inserindo-os em sua vastidão (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Bebendo na mesma fonte, Larrosa, na segunda parte do livro *Esperando não se sabe o quê*, especificamente no capítulo que trata da dificuldade da escola, explora a ideia de que o professor ama a sua matéria, e exatamente por isso é capaz de transmiti-la³⁰ aos jovens, provocando a sua renovação (LARROSA, 2018). A escola, por ser o local em que essa transmissão

³⁰ Não estou empregando aqui o termo “transmissão” com as lentes da perspectiva epistemológica empirista. A crença de que o professor é o transmissor sábio dos conteúdos e que os alunos são meras tábulas rasas não é por mim cogitada. Não percebo os alunos como seres passivos, vasos a receberem informações de um ser iluminado. Meu movimento epistemológico se aproxima mais da pedagogia relacional, que pode ser encontrada no artigo *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos* de Fernando Becker: Disponível em: https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_95_.pdf. Acesso em: 26 de janeiro de 2019.

ocorre, permite que o mundo seja revisitado. Nesse sentido, a escola não pode ser pensada como um espaço “de apropriação ou da privatização do conhecimento, mas sim o lugar de sua comunicação ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum, onde se dá ou se entrega em comum” (IBIDEM, p.230). Tendo isso em vista, volto à sugestão de Masschelein e Simons, quando eles se referem à escola como um lugar de suspensão do tempo, liberando os discentes “tanto da carga potencial de seu passado quanto da pressão potencial de um futuro pretendido planejado (ou já perdido)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 36). Exatamente por promover essa liberação do tempo é que a escola pode ser concebida como um puro meio, uma instituição sem uma finalidade a ela externa, “um veículo sem um destino determinado” (IBIDEM, p. 37).

Todavia, se a escola continua a seguir as prescrições neoliberais, pode acabar escamoteando esse potencial democrático, igualitário, capaz de colocar todos os alunos em situação comum pela liberação temporal. Mantendo-se a serviço de uma finalidade específica, os professores podem se converter em servidores, funcionários, prestando serviços

Àqueles que definem as políticas educativas, aos que dizem, em cada caso, qual é a função e quem são, fundamentalmente (e sem entrar em detalhes), os empresários, os representantes da economia, aqueles que entendem a educação como uma inversão, a escola como uma empresa e o professor como um encarregado ou um mandado. (LARROSA, 2018, p. 49)

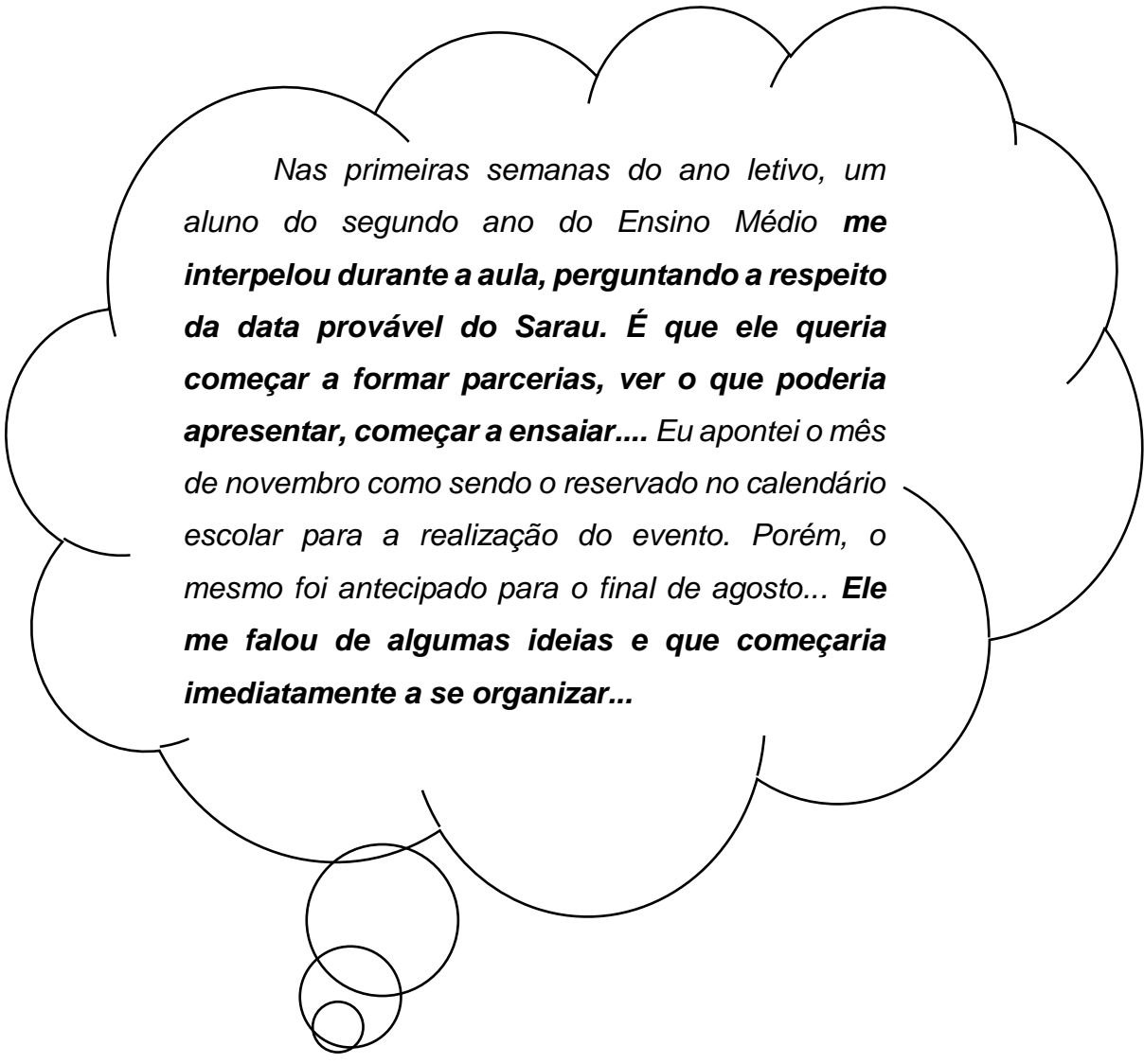
Se há condução das condutas escolares a partir de um cálculo de interesses, pergunto-me se haverá espaço para movimentos de contraconduta nesse ambiente, dada a dificuldade em abandonarmos ou mesmo problematizarmos a lógica de ação na qual estamos inseridos? Masschelein e Simons, explorando a questão do amor no cenário educacional, pontuam que o professor, ao dar sua aula, alcança o grupo e não as individualidades discentes. Agindo assim, o docente fala publicamente, em direção ao todo, oferecendo a sua matéria como “um bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 85). Ao disponibilizar conhecimento, por amor à sua matéria, o professor torna o mundo público, criando “tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade” (IBIDEM, p. 105). Tendo isso em vista, arrisco dizer que, ao lecionar por amor, o docente está se

conduzindo contra as prescrições neoliberais. Não é um padrão utilitarista que o move em direção à escola, mas a sua responsabilização pelos jovens, pelo mundo e sua renovação.

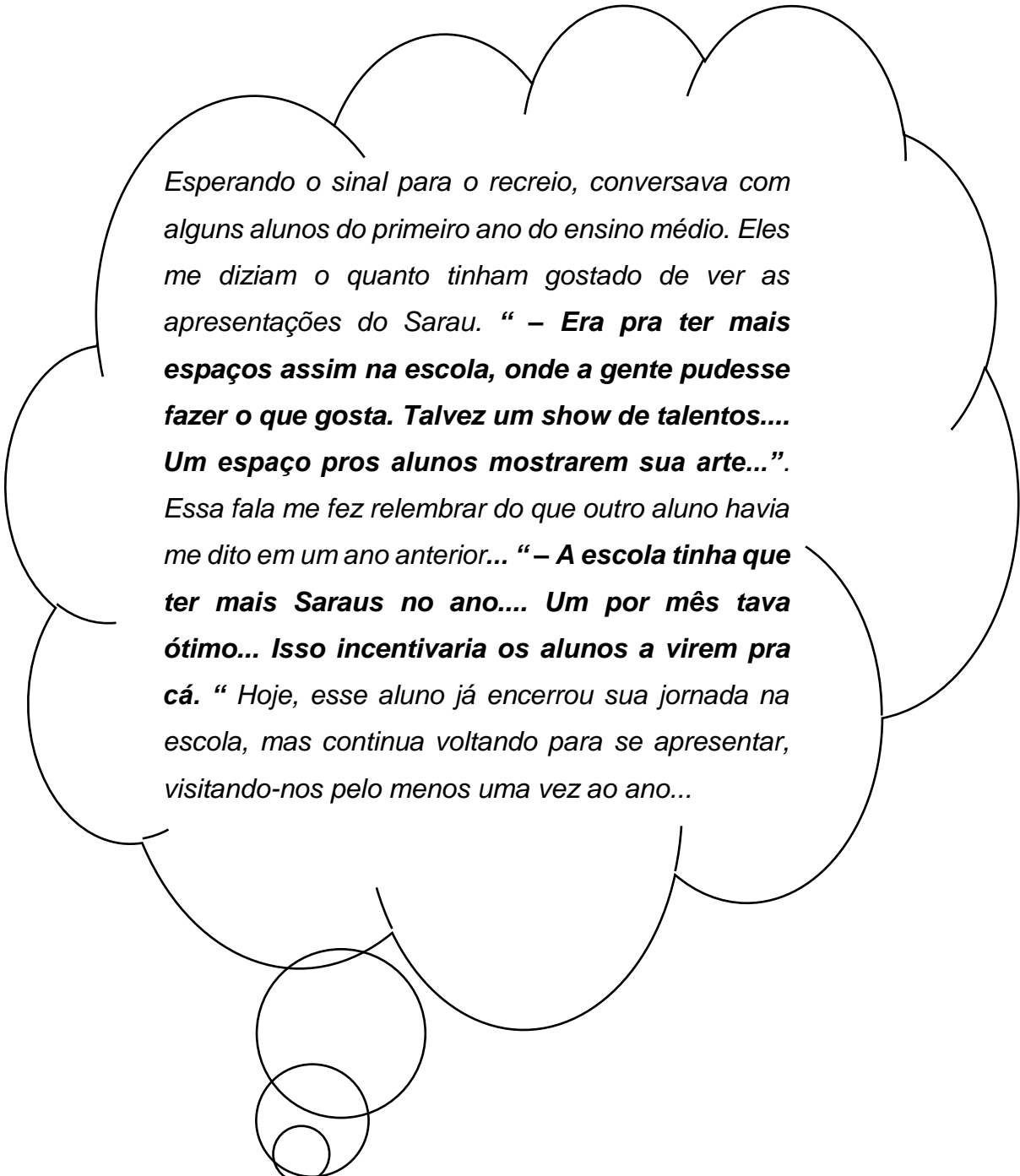
Seguindo na esteira de Masschelein e Simons, respaldados em Hannah Arendt, também problematizo a tentativa de politização da educação, que acaba enfatizando a empregabilidade e colocando a aprendizagem em termos de competências e habilidades. Conforme os filósofos belgas, a escola é um espaço de estudo onde aprendemos sobre aquilo que não conhecemos, um movimento sem uma função específica. “É um evento ilimitado, que só pode ocorrer se não houver propósito de fim para ele e nenhuma funcionalidade externa estabelecida. É o conhecimento pelo bem do conhecimento” (IBIDEM, pp 91-92). Pensando nisso, apresento alguns excertos que rompem com a lógica do modelo empresarial, permitindo uma percepção da escola enquanto um lugar de possibilidades, um puro meio que suspende qualquer finalidade dada de antemão:

*Nossa primeira apresentação da noite teve a participação de **um grupo de Break formado por alunos, ex-alunos e seus amigos da comunidade. São nossos parceiros desde a primeira edição do Sarau do Couto.** Um dos organizadores, hoje **nosso ex-aluno**, quando eu fui cumprimentá-los, ainda durante o seu aquecimento, **me disse: - Oi, sora! Obrigado pelo espaço! O Sarau tinha que ter mais vezes no ano!** Abracei-o e saí da sala. Alguns minutos depois, já no auditório, **um dos participantes, atualmente aluno, me diz: - Sora, minha família toda tá aí! Tô muito nervoso!** Logo após, o grupo inicia sua movimentação no palco. Eles se revezam em movimentos dançantes, explorando a sua capacidade corpórea. Saltos, giros com a cabeça no chão, tudo rodopiando conforme o ritmo da música...*

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)



*Nas primeiras semanas do ano letivo, um aluno do segundo ano do Ensino Médio **me interpelou durante a aula, perguntando a respeito da data provável do Sarau. É que ele queria começar a formar parcerias, ver o que poderia apresentar, começar a ensaiar....** Eu apontei o mês de novembro como sendo o reservado no calendário escolar para a realização do evento. Porém, o mesmo foi antecipado para o final de agosto... **Ele me falou de algumas ideias e que começaria imediatamente a se organizar...***



*Esperando o sinal para o recreio, conversava com alguns alunos do primeiro ano do ensino médio. Eles me diziam o quanto tinham gostado de ver as apresentações do Sarau. “ – **Era pra ter mais espaços assim na escola, onde a gente pudesse fazer o que gosta. Talvez um show de talentos... Um espaço pros alunos mostrarem sua arte...**”. Essa fala me fez lembrar do que outro aluno havia me dito em um ano anterior... “ – **A escola tinha que ter mais Saraus no ano.... Um por mês tava ótimo... Isso incentivaria os alunos a virem pra cá.** “ Hoje, esse aluno já encerrou sua jornada na escola, mas continua voltando para se apresentar, visitando-nos pelo menos uma vez ao ano...*

O excerto do caderno de campo traz um pedido de um ex-aluno que acompanhou o Sarau desde a sua primeira edição. No evento de 2018, ele reforçou um anseio que já havia esboçado em anos anteriores. **Agradecendo pelo espaço**, sugere que o **Sarau ocorra mais vezes ao ano**. Na mesma direção, as lembranças mostram uma certa inquietação dos alunos a respeito do Sarau. A primeira expõe um **aluno empolgado com a apresentação** futura, **ansioso** por começar a se organizar o mais rápido possível, exprimindo todo o seu potencial artístico. A segunda

acrescenta a **necessidade** de a escola **criar mais espaços semelhantes a esse, permitindo aos alunos fazerem aquilo que gostam, mostrando sua arte**. Se a **escola** disponibilizasse **mais Saraus durante o ano, incentivaria os alunos a irem para lá**. Essa ideia poderia ser demonstrada pela participação recorrente de ex-alunos e amigos de alunos advindos da própria comunidade, sem quaisquer vínculos com a instituição, como apontam os seguintes trechos: **“ele queria começar a formar parcerias, ver o que poderia apresentar, começar a ensaiar”**; **“Nossa primeira apresentação da noite teve a participação de um grupo de Break formado por alunos, ex-alunos e seus amigos da comunidade. São nossos parceiros desde a primeira edição do Sarau do Couto”**. Tendo isso em vista, arriscaria dizer que, ao disponibilizar espaços para os alunos demonstrarem sua arte, uma escola acaba reunindo os alunos, chamando-os para um momento de expressões compartilhadas, tempos liberados e finalidades içadas. Nesse sentido, o Sarau do Couto pode ser pensado enquanto uma brecha nas conduções das condutas escolares a partir do modelo neoliberal. Ele arranha as prescrições da lógica empresarial, que “ao desprezar tudo o que não é funcional à lógica utilitarista do mercado persiste ainda hoje em considerar somente a produção e o consumo, e portanto continua a sacrificar as ‘artes da alegria’ em favor do lucro” (ORDINE, 2016, p. 25).

Debruçando-se sobre as dificuldades da escola, Larrosa pontua que a mesma permite “que as crianças e os jovens percam tempo com as coisas que não são imediatamente úteis, produtivas ou rentáveis” (LARROSA, 2018, p. 236). Seguindo sua linha de raciocínio, o filósofo diz que, ao liberar um tempo para o estudo discente, ela permite uma separação da família, da casa e do trabalho. Por ser um espaço de desprendimento, constituindo-se ao engendrar um deslocamento espaço-temporal, a escola pode ser pensada enquanto uma heterotopia,

Um espaço diferente, um outro espaço, que separa e que alberga um tipo particular de tempo (a *scholé*, o ócio, o tempo livre), um tipo particular de sujeitos (os escolares, isto é, os professores e os estudantes), um tipo particular de coisas (as matérias escolares) e um tipo particular de atividades (as atividades escolares). (IBIDEM, p. 237)

Em relação ao neologismo “heterotopia”, Foucault desenvolve-o na conferência *Outros espaços*, proferida na Tunísia em 1967. Conforme o filósofo, o termo diz

respeito aos espaços diferentes, lugares outros, “uma espécie de contestação simultaneamente mítica e real do espaço em que vivemos” (FOUCAULT, 2009c, p. 416). Tentando explicitar a sua criação, o autor pontua que esses espaços podem ser observados nas mais variadas culturas mundiais, sendo recorrentes em quaisquer tipos de sociedades. Do mesmo modo, podem aproximar vários outros, até mesmo posicionamentos incompatíveis entre si, em um só lugar; sendo capazes de estabelecer recortes temporais, criando rupturas. Também oportunizam uma conexão “ao tempo no que ele tem de mais fútil, de mais passageiro, de mais precário” (IBIDEM, p. 419). Eles supõem uma forma de fechamento e abertura que os tornaria penetráveis e isoláveis, além de ter uma função: criar uma ilusão ou um outro espaço real (IBIDEM).

Segundo o autor, nas sociedades primitivas havia heterotopias de crise, uma espécie de lugar sagrado ou proibido, reservado apenas aos indivíduos considerados socialmente transtornados, entre os quais o colégio e o serviço militar (FOUCAULT, 2009c). Hoje, essas heterotopias foram substituídas pelas de desvio, “aquela na qual se localiza os indivíduos cujo comportamento desvia em relação à média ou à norma exigida” (IBIDEM, p. 416), podendo ser observadas em clínicas psiquiátricas, prisões e casas de repouso. Pois, “em nossa sociedade em que o lazer é a regra, a ociosidade constitui uma espécie de desvio” (IBIDEM). Por ser um espaço capaz de disponibilizar uma liberação temporal, separando os professores e os alunos dos outros espaços sociais, dando-lhes um tempo ocioso, arrisco dizer que a escola contemporânea pode ser uma espécie de heterotopia, como asseverou Larrosa. No entanto, nas instituições que seguem as prescrições da lógica neoliberal, o tempo é usado em consonância aos interesses do mercado, ocupando os discentes com aquilo que é tido como útil ao seu futuro profissional, não sobrando um tempo ocioso para uma busca desinteressada do conhecimento. Nesse sentido, não as percebo enquanto heterotopias. Isso só poderia ser afirmado de um espaço escolar capaz de suspender o tempo, nem que por um breve momento, liberando-se a si mesmo de uma finalidade utilitarista. Corroborando essa perspectiva analítica, apresento um excerto retirado do *Elogio da escola*:

No universo escolar as coisas, os procedimentos e as relações são, de certo modo, libertados de seu caráter de meios úteis e transformados em puros meios sem finalidade. Essa suspensão do sentido habitual das coisas, esse

estranhamento do mundo, está na base de todo exercício escolar e também de todo ato lúdico, intelectual ou poético. A escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, pp. 186-187)

Tendo isso em vista, encerro essa reverberação relativa aos movimentos de contraconduta e dou início à exploração da próxima.

4.2 COOPERAÇÃO DESINTERESSADA: POSSIBILIDADE DE DISSOLUÇÃO DO NARCISISMO CONTEMPORÂNEO

Começo este subcapítulo apontando uma recorrência observada no meu material empírico. Muitas das respostas dadas pelos alunos em relação à reforma do Ensino Médio fazem reverberar um indivíduo concentrado nos seus próprios interesses privados. Essa centralização em si mesmo parece fazer as particularidades do indivíduo se sobreporem à coletividade, permitindo a emergência do narcisismo contemporâneo. Os excertos abaixo caminham nessa direção:

*É uma forma de ajudar os alunos a decidir o que eles querem para seu futuro, se é fazer uma faculdade ou já começar a trabalhar. E é **uma forma de trazer de volta o interesse em estudar dos alunos.***

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

*Depende. **Se tivesse algo que eu gostasse, sim.** Mas, aqui neste município, isso não é muito possível.*

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

*É excelente, porque ele **te prepara para o trabalho que você tiver interesse.***

(Questão 2: Descreva o que você pensa sobre o Ensino Médio ter como foco a formação técnica e profissionalizante.)

*Concordo, porque assim **vamos poder estudar mais para algo que você gosta.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Sim. Porque **vai ser bom estudar a matéria que você se interessa mais (tem mais curiosidade).***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Sim. Porque assim as pessoas **terão mais chances de escolher o que preferem estudar e não terão motivos para faltar aula.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

*Sei que com ele **o aluno escolhe a área em que tem mais interesse e assim se aprofunda para assim desde já trabalhar com o que gosta.***

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Eu escolheria a área das linguagens, porque é a que tem as matérias mais interessantes.

(Questão 7: Se você tivesse que escolher hoje uma única área do conhecimento para aprofundar seus estudos, você saberia qual? Por quê?)

Que ele pretende dar a opção para nós escolhermos matérias que estejamos mais interessados, que vai aumentar a carga escolar e vai ter curso técnico.

(Questão 4: Escreva o que você sabe a respeito do Programa Novo Ensino Médio do Governo Federal.)

Sim, biologia. Porque acho muito interessante de estudar essa área.

(Questão 7: Se você tivesse que escolher hoje uma única área do conhecimento para aprofundar seus estudos, você saberia qual? Por quê?)

Todos os trechos supracitados apontam para um aluno envolvido com os próprios interesses, pautando sua avaliação da reforma em uma lógica utilitarista, de beneficiamento privado. Nesse sentido, a proposta do governo em reformar as escolas de Ensino Médio é vista como vantajosa. Porquanto, ao ***oportunizar a escolha de uma área*** específica, pode-se ***trazer de volta o interesse dos alunos em estudar***, além de ***preparar para o trabalho conforme o interesse de cada um***. Ao divulgar sua proposta reformista em termos de interesses pessoais, o governo tem conquistado muitos adeptos no âmbito escolar: ***vai ser bom estudar a matéria que você se interessa mais***. O jovem estudante acaba percebendo aí uma certa atenção dispendida a ele, o que lhe permitiria pensar mais em si mesmo do que no outro. Nesse sentido, arriscaria dizer que o individualismo parece ser o foco das mudanças no Ensino Médio, colocando no aluno a responsabilização direta pelo seu próprio fracasso ou sucesso profissional. Isso porque ***ele pretende dar a opção para que se escolha a matéria segundo os interesses, os gostos de cada aluno***, que ***terão***

mais chances de escolher o que preferem estudar e não terão motivos para faltar aula. Do mesmo modo, as opções pelos itinerários formativos seguem a racionalidade do apego àquilo que é vantajoso ao indivíduo: ***Eu escolheria a área das linguagens, porque é a que tem as matérias mais interessantes; biologia. Porque acho muito interessante de estudar essa área.***

No segundo capítulo do livro *A nova razão do mundo*, ao analisarem a liberdade de escolha posta pela lógica neoliberal, Dardot e Laval sugerem que hoje há uma tentativa de se construir “novas exigências que ponham os indivíduos em situações em que são obrigados a escolher entre ofertas alternativas e incitados a maximizar seus próprios interesses” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 223). Conforme o dicionário Houaiss, o termo “interesse” pode se referir àquilo “que é importante, útil ou vantajoso, moral, social ou materialmente” (HOUAISS, 2009, p. 1096); uma forma de apego às coisas que trazem benefício a si mesmo, visando à obtenção de algum tipo de vantagem pessoal (IBIDEM). Se as iminentes mudanças no Ensino Médio têm por base uma pretensa possibilidade de escolha, posta em termos de interesse pessoal, pode-se dizer que a lógica de mercado tem transformado “os cidadãos em consumidores de serviços que nunca têm em vista nada além de sua satisfação egoísta” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320). Indo nessa mesma direção, Larrosa e Rechia sugerem que atualmente os alunos têm se comportado à semelhança de clientes, entendendo “que todas as pessoas estão a seu serviço, que estão aí para tornar suas vidas mais fáceis, para cumprir com suas expectativas” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 34). Desse modo, observa-se mais um efeito do neoliberalismo nas conduções das condutas contemporâneas: a emergência de um indivíduo narcisista.

Na tentativa de melhor elucidar as relações entre o narcisismo e a nova razão do mundo, sinto que preciso voltar-me ao primeiro. O mito de Narciso tem na versão canonizada de Ovídio a sua maior referência. Segundo Abel Pena, o poema *Metamorfoses* “se transformou em objecto de estudo em sucessivos planos de formação, em diferentes épocas e em diferentes partes da Europa” (PENA, 2017 p. 18). O poema de Ovídio traz em sua composição mitos que se delineiam ao sofrerem uma derradeira metamorfose, engendrando uma *cosmogonia*³¹. Na introdução do livro

³¹ Conforme o dicionário Houaiss, *cosmogonia* refere-se a um “corpo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo” (HOUAISS, 2009, p. 561.)

Eco e Narciso, sugere-se que “a versão ovidiana é de todas a mais extensa que conhecemos do mito de Narciso. Além de ser mais descritivo e dar maior ênfase à parte psicológica dos sentimentos” (IBIDEM, p. 20). Exatamente por isso escolhi tomá-la por base exploratória.

Resumidamente, Liríope, após dar à luz um menino, consultou o vate Tirésias para saber se o filho designado por Narciso teria muitos anos de vida. Ouviu do profeta a seguinte resposta: “Se ele não se conhecer” (OVÍDIO, 2017, p. 187). Já na adolescência, muitas moças e rapazes o desejavam. Porém, “havia tão áspera soberba em tão aprazível beleza” (IBIDEM) que jamais alguém chegaria a tocá-lo. Certo dia, ao caçar veados em uma floresta, foi avistado por Eco, uma ninfa “que aprendeu a responder a quem fala e a não ser ela a falar primeiro” (IBIDEM). Ao vislumbrar Narciso, foi arrebatada pelo amor. Quando finalmente conseguiu alcançá-lo, não obteve sucesso: “Retira as mãos deste aperto! Antes morrer que seres senhora de mim!” (IBIDEM, p. 189). Envergonhada, após ser preterida pelo amado, passou a se esconder em cavernas. Repelindo qualquer tipo de aproximação amorosa, Narciso acabou por ser amaldiçoado: “Oxalá ame ele assim! Assim não alcance ele a quem ame!” (IBIDEM, p. 191). Cansado de extenuantes caçadas, o moço repousa em uma límpida fonte. Tentando acalmar a sede, aproximando-se da água, é seduzido pela imagem refletida. “Extasia-se ante si mesmo e fica imóvel (...). Sem o saber, a si se deseja; é aquele que ama, e é ele o amado” (OVÍDIO, 2017). Iludido, tenta em vão atingir a figura espelhada. E lá permanece, sem forças, definhando lentamente. Ao deitar a cabeça na verde grama, a Noite vem lhe fechar os olhos. No lugar do corpo, irrompe “uma flor amarela com pétalas brancas em volta do centro” (IBIDEM, p. 197).

Narciso era um moço formoso, que arrebatava inúmeros corações. No entanto, não conseguia atentar para as pessoas à sua frente. Absorto em si mesmo, seus olhos contemplavam apenas os próprios desejos. “Não sabe o que vê, mas o que vê consome-o! E a mesma ilusão que engana seus olhos, excita-o” (OVÍDIO, 2017, p. 193). Ao buscar incessantemente pela satisfação da própria vontade, esqueceu da vida latente ao seu redor. Nada nem ninguém estava à altura do seu olhar mesquinho. Interessado apenas em atingir a finalidade por ele estipulada, passando por cima de qualquer um que pudesse dissuadi-lo de tal empreitada, consome-se a si mesmo. Escravizado pela valorização excessiva de si, isola-se em um mundo de ilusões. Esse modo de conduzir a conduta me remete ao ponto em que Masschelein e Simons

discutem a desmotivação do aluno como um dos pretensos efeitos que colocariam a escola em um estado de vulnerabilidade.

Segundo os belgas, quando a escola acaba seguindo as prescrições neoliberais, colocando-se como um meio capaz de levar os alunos a alcançarem uma determinada finalidade, permite que as particularidades discentes se sobressaiam à coletividade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Pois, “se a escola deve ter um futuro, deve se dedicar a criar um ambiente de aprendizagem que coloque os talentos, escolhas e necessidades de treinamento do aluno em primeiro lugar” (IBIDEM, p. 17). Todavia, tornando-se mais flexível, a escola passa a ser vista como um espaço quase terapêutico, em que as necessidades individuais dos alunos são consideradas preponderantes em detrimento de um bem maior. Nesse sentido, abrem-se brechas para que condutas narcisistas acabem se desenvolvendo. Observando apenas os próprios desejos, os discentes fazem reverberar um movimento em que o interesse pelo conhecimento deixa de ter uma finalidade em si mesmo, sendo posto em termos unicamente utilitaristas. Em direção contrária, Masschelein e Simons pontuam que

O tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer as necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se *empenhar em algo*, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 98).

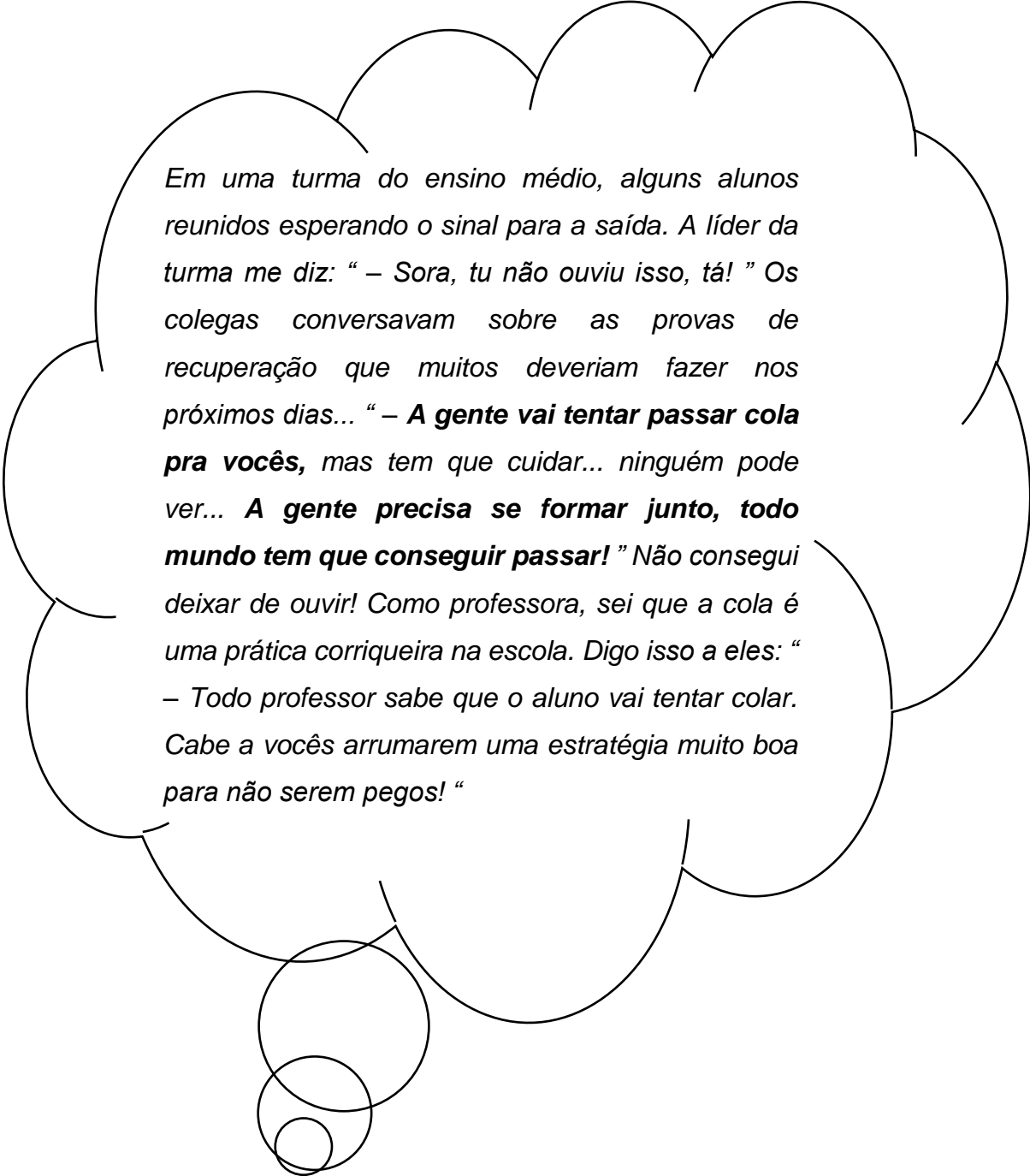
Dessa forma, arriscaria dizer que há possibilidade de condutas narcisistas serem diluídas na contemporaneidade, permitindo que um interesse calculado ceda espaço a uma cooperação desinteressada. Seguindo essa linha de pensamento, transcrevo mais alguns trechos do material empírico que fazem reverberar esse viés:

*Intercalados, **quatro meninos compartilham o palco**, como um território quase sagrado, profanado, metamorfoseante, suspendendo o tempo e a si mesmos.... Quando estava quase acabando, vejo entrar correndo, todo suado, mais um **parceiro de dança** dos meninos.... Penso que tudo está combinado.... Porém, soube depois que ele não poderia estar presente devido a um compromisso. Ao chegar na BR 290, **correu em linha reta até a escola, o mais rápido que pode, pensando na apresentação do seu grupo....** Chegou a tempo.... Entra correndo no auditório, sobe ao palco, **cumprimenta todos os companheiros, um largo sorriso espreado**, e inicia sua apresentação. Mas, tão logo a música se encerra.... Não consegui ver a sua dança, mas vi algo além disso.... Uma vontade de **estar entre os seus pares** se agigantou nessa ação do menino. **Não notei em momento algum um interesse por se mostrarem uns mais do que os outros.... Todos tiveram seu tempo, um espaço para mostrar aquilo que haviam ensaiado, improvisando quando o inesperado os provocava...***

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

Um irmão e uma irmã... Os dois tocam na banda da escola. **Ensaaiaram bastante** para este momento... Mas, **o irmão tem dúvidas** quanto à qualidade da apresentação, está inseguro. Ambos me procuram, momentos antes de entrarem no palco, e falam sobre suas incertezas.... **Ela olha pra ele e diz: - Tu que sabe, mas acho que ficou bom!** Ele diz: - Não sei.... Não gostei muito do som da escaleta com o violão, não casou muito bem.... Eu olho pra eles e pergunto: - Vocês ensaiaram? Acham que são conta? Ela diz: - Sim, e achei muito legal. **Ele, ainda indeciso, olha pra irmã que o fita com seus olhos brilhantes, e percebe que ela quer muito subir ao palco, mostrando a todos o que os dois haviam preparado. Percebendo o desejo no olhar da irmã, ele cede... – Vamo, então!** Eu olho pra ele e digo: - Confia na tua irmão, ela toca muito bem, não deixaria vocês passarem vergonha... Já no palco, **ela, timidamente, começa a tocar a melodia principal** do filme Titanic, todos, emocionados, não conseguem tirar os olhos da dupla... No momento estipulado, **o irmão inicia o acompanhamento** com seu violão elétrico... **Meus olhos se enchem de lágrima... A emoção toma conta de todos.... Ela olha pra ele, enquanto as notas emanam de seus instrumentos... Noto um orgulho, uma admiração da pequena pelo irmão mais velho, que generosamente decidiu acompanhá-la, mesmo sem muita confiança.** Apresentação grandiosa!

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)



*Em uma turma do ensino médio, alguns alunos reunidos esperando o sinal para a saída. A líder da turma me diz: “ – Sora, tu não ouviu isso, tá! ” Os colegas conversavam sobre as provas de recuperação que muitos deveriam fazer nos próximos dias... “ – **A gente vai tentar passar cola pra vocês, mas tem que cuidar... ninguém pode ver... A gente precisa se formar junto, todo mundo tem que conseguir passar!** ” Não consegui deixar de ouvir! Como professora, sei que a cola é uma prática corriqueira na escola. Digo isso a eles: “ – Todo professor sabe que o aluno vai tentar colar. Cabe a vocês arrumarem uma estratégia muito boa para não serem pegos! “*

Por mais que as conduções das condutas contemporâneas sigam um viés narcisista, percebo que há ações que vão de encontro a essa lógica egoística. Os excertos supracitados apontam nessa direção. O primeiro trecho traz a descrição de uma das apresentações do Sarau que envolveu **um grupo** de dança formado por alunos, ex-alunos e amigos da comunidade. **Compartilhando a mesma paixão** pela dança, os meninos souberam deixar seus egos de lado, construindo uma coreografia em que todos pudessem mostrar aquilo que fazem de melhor, **sem que um se sobressaísse ao outro**. O desejo performático individual ficou em segundo plano,

priorizando-se a parceria coletiva. Pois, ***todos tiveram seu tempo, um espaço para mostrar aquilo que haviam ensaiado, improvisando quando o inesperado os provocava.*** Além disso, a cena do ***rapaz correndo em direção ao palco, cumprimentando os colegas com um largo sorriso,*** demonstrando ***contentamento*** em poder estar ali com os outros, deixa transparecer que a escola pode ser um espaço de coletividades em detrimento das individualidades. Na mesma direção, o segundo trecho do caderno de campo também faz menção a isso. ***Dois irmãos,*** instrumentistas, ***arriscam-se*** em cima do palco a dedilhar uma melodia que surpreenderia a todos. Inseguro, o irmão diz não gostar do resultado dos ensaios. Mas, ***olhando para sua irmã, acaba por dissuadir-se. O olhar terno da parceira o fez escamotear qualquer ensejo egoísta,*** fazendo ressoar uma alteridade em tempos narcísicos, mostrando que a ***generosidade desinteressada*** é possível, ***provocando a admiração de muitos.*** Seguindo, a lembrança refere-se a um momento em que ***os interesses privados foram deixados de lado, avultando um sentimento de coletividade.*** Havia uma nítida ***preocupação em relação à possibilidade de reprovação de alguns colegas*** da turma. ***Tentando dirimir esse problema,*** uma aluna disse que ***na hora da recuperação, colinhas seriam repassadas, auxiliando os necessitados.*** Segundo ela expressou, ***todo mundo tem que conseguir passar!*** Pois, a turma ***precisa se formar junto.***

Esse modo de condução me remete àquilo que Dardot e Laval pontuaram na conclusão do livro *A nova razão do mundo*. Conforme os autores, uma questão premente da contemporaneidade é encontrar pontos de fuga capazes de romper com a lógica neoliberal. Entretanto, essa tarefa demanda um esforço hercúleo daquele que se dispõe a pensar sob outros vieses. Porquanto, “é mais fácil fugir de uma prisão do que sair de uma racionalidade, porque isso significa livrar-se de um sistema de normas instaurado por meio de todo um trabalho de interiorização” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 396). Em relação a esse trabalho de interiorização, Nikolas Rose sugere que

A conduta, a fala e a emoção têm sido examinadas e avaliadas em termos dos estados interiores que elas expressam. Também têm-se feito tentativas para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior. Pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes. (ROSE, 1998, pp. 30-31)

O que tanto Dardot e Laval quanto Rose alertam é que na atualidade há uma tentativa de governamento das vidas em sociedade. Regras de comportamento são ditadas e individualmente introjetadas, refletindo-as em si e nos outros. Coloca-se no indivíduo a responsabilidade pelas suas escolhas, ações e modo de vida, embora o objetivo seja atingir o governo dos outros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 395). O que resulta desse entrelaçamento é “a produção do sujeito neoliberal” (IBIDEM), capaz de promover desigualdades sociais que se sustentam por um modelo empresarial quase naturalizado. Na mesma esteira, Ball sugere que essa neoliberalização das condutas ocorre devido à instauração de ansiedades, oportunidades, estímulos, avaliações e nivelamentos, não por opressão ou constrangimento (BALL, 2014). O indivíduo adere às prescrições mercadológicas por vontade própria, sem dispêndio de violência, coação ou vexação. Essas “são as novas artes de governo” (IBIDEM, p. 70).

Em direção contrária à neoliberalização, os excertos do material empírico mostram que a escola pode ser um espaço de ruptura com esse modo de conduzir as condutas, permitindo aos alunos uma suspensão dos movimentos de competição. O outro pode ser percebido como um igual, não como um mero concorrente a ser derrotado. Ao liberarem-se da necessidade premente de realizarem cálculos baseados em seus próprios interesses mesquinhos, os alunos conseguem perceber nos colegas uma possibilidade de cooperação mútua, desinteressada, colaborativa. Dessa forma, suas ações são capazes de fazer reverberar um fluxo de contracondutas neoliberais, espontâneas e temporárias, mas ainda uma exceção. Pois o que impera na atualidade é o egoísmo social e a negação da solidariedade (DARDOT; LAVAL, 2016). Adotar uma contraconduta neoliberal seria o mesmo que repelir duas perspectivas correlatas: “a recusa de se conduzir em relação a si mesmo como uma empresa e a recusa de se conduzir em relação aos outros de acordo com a norma da concorrência” (IBIDEM, p. 400). Isso porque a contraconduta pode ser uma resistência à governamentalidade neoliberal, correspondendo “a uma conduta que seja indissociavelmente uma conduta para consigo mesmo e uma conduta para com os outros” (IBIDEM). Ao suspenderem momentaneamente as tendências narcísicas postas pela nova razão do mundo, os alunos são capazes de multiplicar e intensificar as “contracondutas de cooperação” (IBIDEM, p. 401), reinventando-se coletivamente. Isso posto, pode-se dizer que a escola, ao liberar-se de suas finalidades externas, tende a “criar um tempo em que as crianças e os jovens não estejam nem trabalhando

nem consumindo” (LARROSA, 2018, p. 262). Refletindo sobre as contracondutas de cooperação, apresento mais excertos encontrados no material empírico, todos reforçando o viés analítico seguido até aqui.

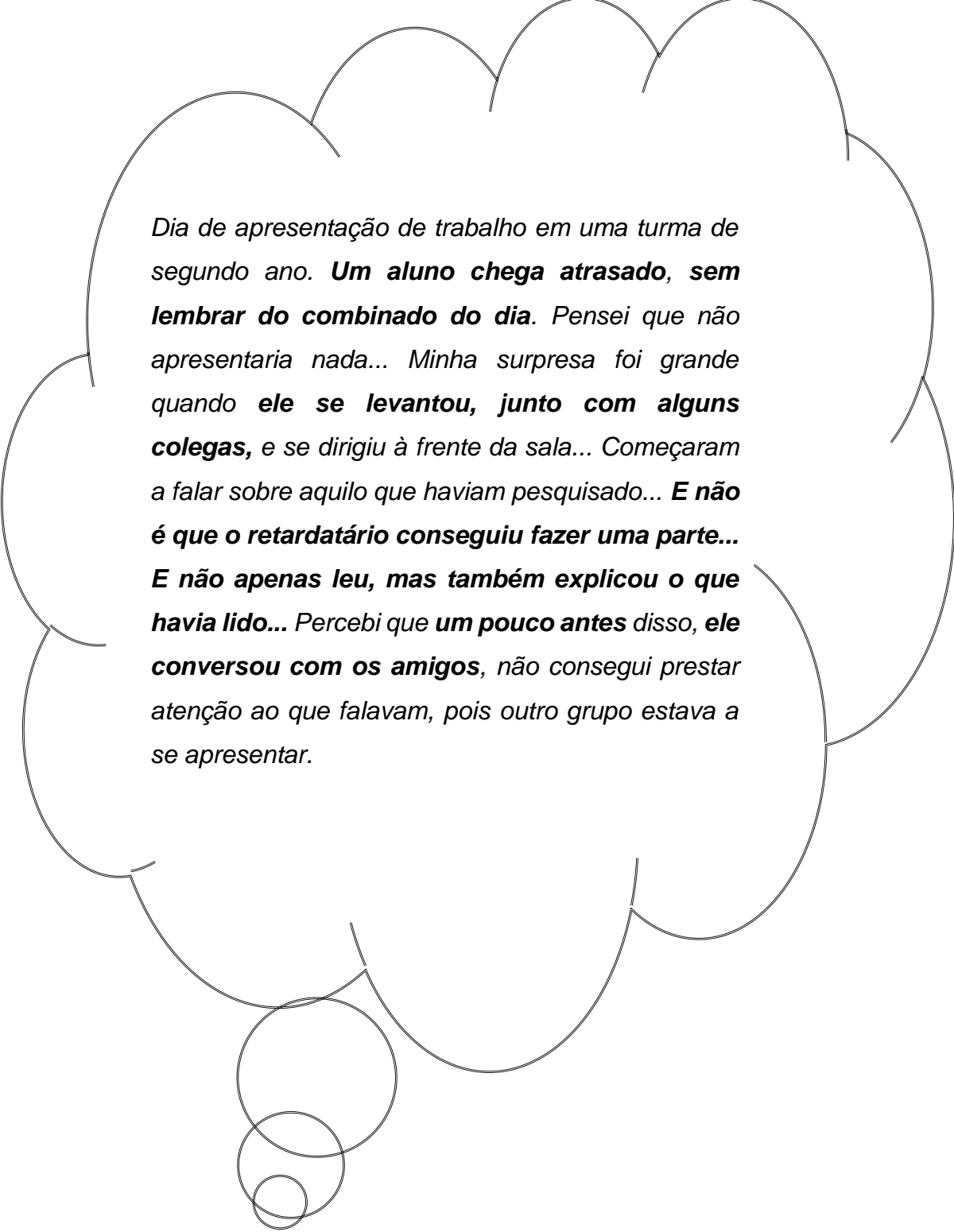
*Quase encerrando a noite, **dois alunos** do terceiro ano do ensino médio **arrumam-se no palco, com a ajuda de um colega de turma**. A dupla já havia participado do Sarau no ano passado. Como da vez anterior, **uma caixa de som é trazida pelo parceiro de outrora, que não poupa esforços em arrumá-la, colocando-a em lugar estratégico para que as guitarras sejam plugadas. O ajudante desce do palco e senta-se na plateia para apreciar as músicas que são dedilhadas pelos amigos. Ao final da apresentação, ele volta para auxiliá-los na retirada dos instrumentos. Em um estado de contentamento visível, ele os cumprimenta pela belíssima apresentação.***

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

Ao chegar na escola, o primeiro participante que avistei foi um aluno do terceiro ano, o único que vem se arriscando no “stand up comedy”. Em apresentações solo, ele tem arrancado risadas até dos mais sisudos, falando de situações políticas, econômicas, familiares e até afetivas, desde a segunda edição do evento. **Juntamente com dois colegas de turma**, sentados no degrau da porta de entrada, o comediante me cumprimenta com um alívio no olhar. Pois a **prefeitura havia disponibilizado um transporte para buscá-lo no interior do município**, local onde reside. Essa seria a condição sine qua non para sua presença. Se não fosse a ajuda da prefeitura, ele não conseguiria nem sair nem voltar para casa, dada a dificuldade de acessar as estradas de chão batido, principalmente no noturno. **Me disse, muito faceiro, que dessa vez ele conseguiria ficar até o final, assistindo todas as participações, sem precisar sair logo**, devido ao horário estipulado pelo motorista do transporte. **Um dos amigos que avistei na entrada vem acompanhando suas atuações desde o início**, pois ambos ingressaram no mesmo ano, sendo colegas de turma. **O outro, colega recente, também veio prestigiá-lo**. Depois da sua apresentação, os três se mantiveram perfilados, troando impressões até o encerramento da noite. Do trio, apenas um nos contemplaria com sua atuação. **Os outros dois estavam ali pelo amigo, mostrando-se solidários, abertos ao por vir, completamente despidos de quaisquer interesses individualistas.**

(Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

*Um final do ano, já em período de recuperações, entro em uma das turmas de terceiro ano e **vejo um aluno que não precisava estar ali. Pois o mesmo havia passado a tempos com excelentes notas.** Cumprimento-os e passo as atividades de recuperação apenas a dois alunos, que não me entregaram os trabalhos nas datas combinadas, reprovando em trimestres anteriores. Enquanto os dois tentavam responder às questões, **percebi que um aluno explicava alguns conteúdos de biologia aos outros.** Esse era o motivo de sua presença! **Por ter muita facilidade, ele estava ali para ajudar os colegas.** O mais interessante é que ele mora no interior do município, **precisando sair muito cedo de casa para chegar até a escola. Pois depende de transporte tanto para vir quanto para voltar. Sua generosidade me tocou profundamente....** Naquela mesma manhã, a professora de biologia aplicaria a prova derradeira, e **havia bastantes alunos que fariam a recuperação.***



*Dia de apresentação de trabalho em uma turma de segundo ano. **Um aluno chega atrasado, sem lembrar do combinado do dia.** Pensei que não apresentaria nada... Minha surpresa foi grande quando **ele se levantou, junto com alguns colegas,** e se dirigiu à frente da sala... Começaram a falar sobre aquilo que haviam pesquisado... **E não é que o retardatário conseguiu fazer uma parte...** **E não apenas leu, mas também explicou o que havia lido...** Percebi que **um pouco antes disso, ele conversou com os amigos,** não consegui prestar atenção ao que falavam, pois outro grupo estava a se apresentar.*

O primeiro excerto descreve a apresentação de **dois alunos, que com a ajuda de um terceiro, conseguem desenvolver aquilo que haviam ensaiado.** O colega **não precisava estar ali,** pois a escola contrata um profissional para dar suporte aos

discentes, garantindo a estrutura necessária tanto de áudio quanto de iluminação. Mas **parece que faz questão de ajudar, mostrando-se solícito com os colegas**. Essa ação desinteressada está na contramão das prescrições neoliberais. Não há indícios de competição, sequer de empresariamento de si ou dos outros, apenas um desejo voluntário de estender a mão ao outro. O segundo excerto traz também uma observação feita na noite do Sarau. **Um aluno que mora no interior do município e que depende de transporte para ir e voltar para casa**. À semelhança dos anos anteriores, a prefeitura acabou disponibilizando um veículo, mas não sem muita insistência da vice-diretora. Pois, a escola é estadual e não haveria obrigação do município em suprir mais essa demanda. Um dia antes do evento, ainda não sabíamos se sua apresentação seria possível. Quando o vi, na entrada da escola, **ele demonstrou imenso contentamento, por ser permitido que ficasse até o fim, prestigiando os movimentos de todos os outros colegas**. Mas, como de praxe, ele não estava sozinho. **Dois amigos, colegas de turma, o acompanhavam. Ambos estavam lá simplesmente para aplaudir a sua arte**, como tletes que vão ao show do artista dileto. O terceiro trecho refere-se a uma lembrança incitada pelo excerto anterior, pois **se trata do mesmo aluno**. Fiquei muito surpresa ao vê-lo na escola naquele período. **Ele não estava ali porque precisava recuperar alguma disciplina pendente. Estava ali para ajudar, explicando a matéria a muito assimilada**. Por que sair de casa tão cedo e ir para a escola, retornando muito depois do meio-dia? Algum tipo de interesse em jogo, um favor devido? Certamente que não. **Um puro ato de solidariedade, de desprendimento, de preocupação com o outro**, uma reverberação da contraconduta da cooperação. O último excerto traz uma lembrança que remonta a uma aula em que os alunos precisavam apresentar um tópico estipulado de antemão. Enquanto os grupos se organizavam, **um aluno chegou atrasado, não se recordando do trabalho. Apesar disso, conseguiu desenvolver bem sua explicação** sobre o tema, surpreendendo-me. Mas isso não teria acontecido, se os colegas não tivessem lhe passado o conteúdo. **Com a ajuda dos outros, deu conta da tarefa**, não perdendo a oportunidade avaliativa.

Todos os excertos supracitados apontam na direção de contracondutas neoliberais, movimentos espontâneos e individuais, mas que são capazes de produzir novas formas de ser/estar coletivamente no ambiente escolar. Aproveitando-se do tempo ocioso, os alunos podem se afastar do modelo empresarial, deixando-se

inebriar por uma experiência de “bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 9). Essa seria uma das principais características da forma escolar grega: a reunião de jovens em torno de algo comum, conforme Masschelein e Simons. Na mesma esteira dos belgas, Larrosa e Rechia pontuam que “os bens comuns são uma unidade coletiva, contextual, comunitária, relacional, condição do ser comum e de fazer em comum” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 109). Do mesmo modo, eles não podem ser produzidos “em ambientes competitivos, individualistas, possessivos, excludentes ou desiguais” (IBIDEM). Pode-se depreender disso que o bem comum deva ser suscitado em um ambiente de coletividades, um espaço em que as pessoas possam compartilhar coisas tornadas públicas (LARROSA ET ALII; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Perguntados a respeito do sentido atribuído à palavra “público”, Masschelein e Simons esclarecem que ela é compreendida “como um verbo, um termo de ação” (IBIDEM, p. 207). Referindo-se à instituição escolar, indica o “poder performativo e ações pedagógicas que incluem o movimento para fazer algo público” (IBIDEM). Sendo percebida como um espaço em que as coisas são dispostas de modo comum, ela pode ser considerada pública, um ambiente em “que o mundo, e as coisas do mundo, são liberadas, desapropriadas (da sua utilidade efetiva, ‘regular ou ‘adulta’, no interior do mundo)” (IBIDEM, p. 205). Nesse sentido, pode-se dizer que os belgas têm tratado a escola como uma questão pública, que demanda preocupação, atenção e cuidado, como algo que vai além dos anseios individuais ou coletivos (IBIDEM). Examinando-a segundo esse viés, a escola acaba apontando para “algo a que estamos ligados e em torno de que vale a pena reunir um público” (LARROSA ET ALII; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Os excertos do material empírico acima descritos corroboram essa linha analítica, porquanto eles trazem situações em que os alunos têm oportunidade de se reunirem em torno de algo comum, compartilhando algo que lhes é tornado público.

A escola é, portanto, não só uma invenção democrática como também uma invenção comunista pelas quais o mundo não somente é transmitido, mas também libertado – a escola cria um ‘bem comum’. Para nós, ela é uma invenção particularmente digna de defesa hoje, num momento em que o tempo improdutivo parece já não (ser permitido) existir, quando a predestinação natural está fazendo o seu retorno por meio do mito do talento e quando o bem comum está sendo reduzido a uma fonte para a capitalização da existência individual. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 157)

No entanto, ao se abordar essa problemática, deve-se observar uma outra noção: a de igualdade. Larrosa e Rechia, debruçando-se sobre esse tema a partir de Masschelein e Simons, sugerem que a igualdade não é vista “como um fato a comprovar ou como um objetivo a conseguir mas como uma hipótese a verificar” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 224). Com base nesses aspectos, pode-se dizer que “os espaços escolares surgem como o espaço *par excellence*, em que a igualdade para todos é averiguada” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 69). No âmbito escolar, a igualdade não é posta como uma finalidade a ser alcançada, mas “é ela mesma que se constitui como um espaço-tempo igualitário precisamente porque se separa da desigualdade social (nesse sentido, a igualdade escolar é um luxo) ” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 225). Por esse motivo é que a escola pode ser percebida como um ambiente capaz de “fazer com que os alunos deixem na porta essa mochila que todos carregam e com a qual chegam até a aula, essa mochila que nos faz distintos e desiguais” (IBIDEM, pp. 36-37). Seguindo nessa direção, tanto a escola quanto o professor, por permitirem um compartilhamento público de conteúdos diversos, proporcionam algo que “coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar. ” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 71). Ao entrarem no espaço escolar, os alunos são tratados de modo igualitário, como iguais, todos capazes de aprenderem aquilo que lhes é apresentado sobre o mundo. A igualdade pode ser compreendida, pois, como “um ponto de partida prático que considera que ‘todo mundo é capaz’” (IBIDEM, p. 69). Corroborando essa perspectiva analítica, arrisco dizer que não são todos os alunos que participam do Sarau, mas a todos é dada essa possibilidade, visto que, para a realização da inscrição, não é feita qualquer averiguação em termos de habilidades ou competências artísticas. Desse modo, é possível afirmar que “essa *liberação* torna as coisas *públicas*, presentes, apresentadas, partilhadas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 70).

No entanto, ao tratar da igualdade, não se pode olvidar de analisar também a desigualdade, faces de uma mesma moeda. Conforme Masschelein e Simons alertam, processos de diferenciação podem ser vistos no ambiente escolar. Pois, a sociedade acaba impondo a esse sistema diferenças e desigualdades naturalizadas. Porém, deve-se ter presente que a peculiaridade das “formas de diferenciação de educação escolar é que elas são sempre de um caráter artificial” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 71). Nesse sentido, tanto a igualdade quanto a desigualdade

apresentam um caráter ficcional, mostrando-se socialmente engendradas. (LARROSA; RECHIA, 2018). De um lado, tem-se a constituição de uma desigualdade discente posta em termos de talentos, habilidades e competências. Constantemente avaliados, os alunos são classificados conforme o seu desempenho, buscando-se sempre os melhores resultados. De outro, tem-se a igualdade, posta em termos de horizontalidade de possibilidades. Os alunos são tratados enquanto uma coletividade, um público que está ali para compartilhar as coisas do mundo, não do ponto de vista individual ou mesmo narcísico. “Ambas são igualmente ficcionais, embora cada uma delas instaure e verifique uma escola distinta. E, (...) somente a que se estrutura a partir da ‘ficção’ da igualdade é ‘realmente’ uma escola, ou ‘merece o nome’ de escola” (IBIDEM, p. 228).

Isso posto, arrisco dizer que é possível pensar a escola liberada de suas finalidades utilitaristas, mesmo que momentaneamente. Abrir brechas na governamentalidade neoliberal, suspendendo os tempos discentes preenchidos a partir de um molde empresarial, não é tarefa fácil, mas muito menos utópica. A proposta delineada por Masschelein e Simons de que é preciso na atualidade darmos vazão à experimentação criativa de liberar o tempo escolar de suas preocupações mais prementes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017) é bastante inspiradora. Todavia, ela não deve ser tomada enquanto uma volta a um passado glorioso, um saudosismo dirigido a uma aplicação direta de um tempo e de um espaço que não nos cabem mais. O que está em jogo aqui é um voltar-se sobre um momento histórico que pode nos auxiliar a problematizar o tempo presente, mas sem a intenção de reproduzi-lo. Esse processo de olhar o que já foi feito pela humanidade pode oportunizar a exploração de outros caminhos a serem seguidos, antes sequer cogitados. Desse modo, tem-se uma perquirição em torno da escola orientada para aquilo que é capaz de romper com os ditames neoliberais, um movimento de contraconduta a bailar pelos meandros da instituição. Pois, “é tarefa da educação pública afastar o homem das misérias do utilitarismo e educá-lo para o amor ao belo e àquilo que não é marcado somente pelo interesse, o amor ao que é gratuito” (ORDINE, 2016, p. 112).

Encerro esse eixo analítico voltando-me à epígrafe de abertura do capítulo. O excerto de Nuccio Ordine acompanhou as minhas lucubrações desde o início dele, mantendo à memória a potencialidade daquilo que por muitos é avaliado como inútil, desinteressante, uma perda de tempo. À semelhança do autor, acredito que as coisas

humanas devam ser vivificadas, permitindo-nos “desfrutar a alegria dos pequenos gestos cotidianos e descobrir a beleza que pulsa na nossa vida” (IBIDEM, p. 18). Colocando em xeque a forma neoliberal de se conduzir e ser conduzido na atualidade, resguardada pela maximização do cálculo de interesses, é possível instaurar fissuras no sistema, alimentar o supérfluo, experimentar uma vida mais fluida e menos narcísica. Em consonância a isso, atrevo-me a afirmar que o material por mim explorado ao longo deste escrito não produzirá lucros, mas pode ser tratado por muitos como um luxo desprezível. Pois, mesmo não tendo qualquer pretensão de verdade ou estabelecendo julgamentos moralizantes, alguns podem tomá-lo como uma afronta ao modelo dominante, uma quimera a ser esquecida assim que tornada pública. De qualquer modo, sigo motivada a “experimentar exercícios que não são dirigidos desde o início para um resultado específico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 162). Caminhando nessa esteira, percebo o meu ambiente de trabalho “como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 187).

5 A COMPOSIÇÃO DE UMA VEREDA: DIRECIONAMENTOS POSSÍVEIS

Estive pensando muito na fúria cega com que os homens se atiram à caça do dinheiro. É essa a causa principal dos dramas, das injustiças, da incompreensão da nossa época. Eles se esquecem do que têm de mais humano e sacrificam o que a vida lhes oferece de melhor: as relações de criatura para criatura. De que serve construir arranha-céus se não há mais almas humanas para morar neles? (...). É indispensável trabalhar, pois um mundo de criaturas passivas seria também triste e sem beleza. Mas precisamos dar um sentido humano às nossas construções. E quando o amor ao dinheiro, ao sucesso, nos estiver deixando cegos, saibamos fazer pausas para olhar os lírios do campo e as aves do Céu. Não penses que estou fazendo o elogio do puro espírito contemplativo e da renúncia, ou que ache que o povo deva viver narcotizado pela esperança da felicidade na 'outra vida'. Há na Terra um grande trabalho a realizar. É tarefa para seres fortes, para corações corajosos. Não podemos cruzar os braços enquanto os aproveitadores sem escrúpulos engendram os monopólios ambiciosos, as guerras e as intrigas cruéis. Temos de fazer-lhes frente. É indispensável que conquistemos este mundo, não com as armas do ódio e da violência e sim com as do amor e da persuasão. (...) Quando falo em conquista, quero dizer a conquista de uma situação decente para todas as criaturas humanas, a conquista da paz digna, do espírito de cooperação. (VERÍSSIMO, 2005, pp. 153-154)

Apresento neste pedaço algumas movimentações que acredito serem pertinentes não para um desfecho final desta pesquisa, mas para a abertura de outras trilhas, de explorações suscitadas por seu ensejo. Sem procurar por resultados conclusivos ou propor verdades sobre a escola e o Ensino Médio, o que tratei de delinear nesta escritura foi apenas um direcionamento possível, tendo em vista um recorte espaço-temporal ocasionado pelos materiais empíricos produzidos ao longo da minha inserção no campo investigado. O Intuíto Estadual Couto de Magalhães, localizado em Arroio dos Ratos, RS, foi o palco no qual os meus pensamentos perquiridores puderam ser provocados, arrebatados, liberados, desnaturalizados. Três momentos foram imprescindíveis para o seu frenesi. O primeiro diz respeito ao engendramento dos questionários, respondidos pelos alunos pertencentes às turmas do Ensino Médio regular diurno, em 2017. O segundo corresponde à observação do IV Sarau do Couto, ocorrido em agosto de 2018. O terceiro coloca *Mnemosyne* em posição de destaque, fazendo algumas lembranças fabricadas em 2018 serem novamente revisitadas. Tendo em mãos esse material, pude nele me debruçar, buscando recorrências e exceções em meio à condução de condutas e a contracondutas, dispondo dos estudos foucaultianos como inspiração precípua.

Para melhor organizar o delineamento desta dissertação, despedacei-a em cinco partes. O primeiro capítulo apresenta o cenário que me serviu de pano de fundo, assim como a temática, o problema e os objetivos da pesquisa, amplamente metamorfoseados ao longo do processo de escrita. Além disso, traz uma breve revisão de literatura que em muito contribuiu para o seu arranjo; e uma incursão pelo ferramental, um amparo que me permitiu olhar para os materiais de um modo menos embaçado. Tendo isso em vista, posso dizer que o problema que estimulou esta investigação foi **examinar movimentos da governamentalidade neoliberal e as ações de contraconduta a eles vinculados que se fazem presentes em uma escola pública estadual, mobilizados tanto pela emergência do Programa Novo Ensino Médio quanto por atividades pedagógicas criadas nessa instituição.**

O segundo capítulo trata da metodologia empregada para a realização desta escritura. Ele foi dividido em três partes. A primeira traz um encontro fortuito com um livro de Rosa Montero, lido durante um seminário de metodologias pós-críticas, ministrado pela professora Dagmar Meyer, no primeiro semestre de 2018. A segunda parte aborda as veredas que foram abertas no campo exploratório, a escolha dos métodos mais apropriados para darem conta do problema e dos objetivos suscitados ao longo do próprio percurso investigativo, além de uma reflexão ética sobre a possibilidade de uma perscrutadora se embrenhar em um terreno no qual também vem exercendo sua docência. A terceira apresenta a estratégia empregada no exame minucioso dos materiais empíricos produzidos durante o processo inquiridor, tendo como inspiração a análise do discurso de Michel Foucault. Entre as escolhas metodológicas figuradas na dissertação, estão a aplicação de questionários sobre a reforma do Ensino Médio, lançada em 2017 pelo então presidente Michel Temer; apontamentos feitos em um caderno de campo referentes a uma observação de um evento ocorrido em 2018 na escola Couto de Magalhães; lembranças produzidas também em 2018, quando da minha atuação docente nessa mesma instituição. Abaixo, elenco algumas passagens que me fizeram pensar sobre a situação atual da educação no país, desacomodando-me, pois sugerem ideias diferentes para a mesma questão, fazendo reverberar tanto movimentos de condução de condutas neoliberais quanto de contracondutas:

*Concordo pois **vai ser uma boa coisa para os alunos, estudar apenas o que gosta e ter a oportunidade de fazer algum curso.***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Capacitar os jovens para que depois que eles se formarem possam fazer uma faculdade, ter uma profissão.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

*Não concordo, pois **vai limitar ainda mais o conhecimento, tornando-nos seguidores/adoradores do governo. (Sem educação o governo tem seu lugar garantido para roubar).***

(Questão 3: Você concorda com a Proposta do Governo que pretende reformar o Ensino Médio de todas as escolas do país? Por quê?)

Aprofundar os conhecimentos obtidos no ensino fundamental.

(Questão 1: Para você, qual a função do Ensino Médio?)

Os dois primeiros excertos colocam em circulação algumas prescrições do neoliberalismo contemporâneo, como a responsabilização do indivíduo que se depara com uma pretensa liberdade de escolha; e a função do Ensino Médio posta na empregabilidade, na capacidade desse mesmo indivíduo de seguir uma carreira. Pois, uma escola que **capacita os jovens para que depois que eles se formarem possam fazer uma faculdade, ter uma profissão** é visto como **uma boa coisa para os alunos**, que poderão **estudar apenas o que gostam**. Os dois últimos trechos apontam para uma função escolar posta no próprio conhecimento, não enquanto um meio para que outras finalidades sejam levadas a cabo, mas para algo que é buscado por ele mesmo, com vistas exclusivamente em si, como um bem necessário e

suficiente. Porquanto, se a função do Ensino Médio é **aprofundar os conhecimentos**, uma reforma que permita a escolha de apenas um itinerário específico para os estudos discentes certamente **vai limitar ainda mais o conhecimento**. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola é palco tanto para movimentos de condução de condutas neoliberais quanto de contracondutas.

O terceiro capítulo coloca em pauta exatamente a presença da governamentalidade neoliberal na escola pública contemporânea. Para melhor visualização das recorrências encontradas no material empírico, ele foi dividido em quatro partes. A primeira traz a empregabilidade como sendo um dos focos da escola na atualidade, deslocando a responsabilização pelo fracasso ou sucesso futuro da carreira discente no próprio indivíduo, que deve buscar por um aperfeiçoamento constantemente. Daí vem a segunda divisão, que traz a competitividade e a performatividade como indispensáveis àqueles que desejam alcançar os melhores resultados, superando os outros e a si mesmo. O terceiro tópico aborda a necessidade de reforma como algo indispensável à vida contemporânea, como algo dado e até mesmo naturalizado, em nível institucional e individual. O quarto é um atravessamento do utilitarismo nas conduções das condutas neoliberais, como um elemento moderno revisitado e alterado conforme os próprios interesses da nova razão do mundo, servindo de padrão comportamental universalizante.

O quarto capítulo traz um contraponto a essa governamentalidade neoliberal, tratando de movimentos de contraconduta observados na escola ao longo de 2017 e 2018, quando da produção do material empírico. Ele foi repartido em dois subcapítulos, sendo que o primeiro discute uma possibilidade de suspensão da finalidade utilitarista, colocando a escola como uma instituição necessária em si mesma, exatamente porque é capaz de apresentar o mundo aos alunos, fazendo-os conhecer aquilo que a humanidade já produziu até então. Nesse momento, tem-se uma liberação do modelo empresarial e uma busca por algo que seja comum a todos. Há um deslocamento, por um breve período temporal, dos interesses privados para algo maior, em que a coletividade pode ser ressignificada e experienciada nos bancos escolares. Pensando nisso, o segundo tópico coloca em pauta a capacidade de os alunos cooperarem uns com os outros, permitindo uma dissolução do narcisismo que ronda as condutas na atualidade. Pensando nas necessidades dos outros, os alunos colocam-se em posições diferentes, antes impedidas pela lógica neoliberal.

Observando os colegas enquanto iguais, a cooperação desinteressada ganha destaque em um ambiente marcadamente individualista e utilitarista.

Com base nesse duplo movimento de governamentalidade e de contraconduta, percebo que por muitas coisas precisei passar rapidamente, deixando de explorá-las a contento. Um dos motivos derradeiros foi o pouco tempo que nos é disponibilizado para a escritura de uma dissertação. Há muito o que ser revisitado, observado, reconstruído, até mesmo deixado de lado. Além disso, inúmeras questões foram suscitadas ao longo do processo perquiridor, mas que, igualmente, não puderam ser aqui respondidas. Articulações outras eram-me gritadas por *Mnemosyne* a todo tempo, permitindo-me imaginar como seria viajar por terras ainda não visitadas. Uma reverberação disso foi a aproximação com Hannah Arendt, que me fez pensar na distinção entre os domínios público e privado, primordialmente na obra *A condição Humana*. Segundo a autora, “o que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvido, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-las, relacioná-las e separá-las (ARENDR, 2017a, p. 65). Esse é um tema sobre o qual eu gostaria imensamente de me debruçar, se houvesse mais tempo para tal, pois a pretensa crise da esfera pública na atualidade é uma questão que tem me assolado desde que comecei a buscar por recorrências no meu material de pesquisa. Na mesma esteira de Arendt, um sopro fez-me pensar na *Paideia* de Werner Jaeger e o quanto essa obra poderia me servir de inspiração para refletir sobre a importância da educação, do comum e da comunidade na escola atual, sem a pretensão de fazer uma transposição direta da formação do homem grego para os nossos dias. Conforme o autor,

O homem político alcança a perfeição através da perenidade da sua memória na comunidade pela qual viveu e morreu. Só o crescente menosprezo pelo Estado, próprio das épocas seguintes, e a progressiva valorização da alma individual, que alcança o apogeu com o Cristianismo, possibilitaram aos filósofos tomarem o desprezo da glória por uma exigência moral. (JAEGER, 2018, p. 123)

Complementando algumas tramas possíveis, sigo os rastros de Dardot e Laval, quando eles fazem um convite aos seus leitores para que tentem experimentar novas formas de vida enquanto participantes de uma coletividade, inspirados na multiplicação e na intensificação “das contracondutas de cooperação” (DARDOT;

LAVAL, 2016, p. 401). Para tanto, cabe também uma aproximação com a obra *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*, em que os autores franceses exploram o comum enquanto uma condução de conduta contra as prescrições neoliberais que tanto têm se espalhado pelos mais recônditos espaços do globo. O comum acaba se delineando como um princípio político, pois ele “é, acima de tudo, uma questão de *instituição* e de *governo*” (IBIDEM, 2017, p. 618). Isso posto, sinto que já é hora de tornar pública minha pesquisa, porém não sem medo ou insegurança, tendo em vista as inúmeras brechas por mim deixadas ao longo da dissertação.

Encerro essa vereda possível voltando-me à epígrafe de abertura. Essa passagem de *Olhai os lírios do campo* ficou retida na minha memória desde meu primeiro contato com a obra, ainda na educação básica. E, após perceber um pouco mais nitidamente os meandros sobre os quais a presente escritura se deitou, *Mnemosyne* trouxe-me prontamente a recordação do excerto. Veríssimo convidando-nos a refletir sobre as escolhas que temos feito ao longo das nossas vidas. Há que serem observados os lírios do campo e as aves do céu, quando nossos tempos ficarem atulhados de quinquilharias utilitaristas, cegando-nos diante das necessidades alheias e atentando apenas para nossos próprios egos narcísicos. Não apresento aqui uma obra literária com o intuito de me servir dela como respaldo teórico. Observo-a à maneira de Ordine, enquanto uma produção capaz de desnaturalizar o *status quo*, exatamente por não estar diretamente atrelada às prescrições de uma lógica comercial. Enquanto ato criativo, ela é capaz de provocar sendas nos terrenos mais estáveis, inspirando-nos a pensar para além dos horizontes postos.

Motivada apenas por uma autêntica alegria e distante de qualquer desejo de lucro, funda-se provavelmente o ato criativo que dá vida àquilo que chamamos literatura. Um ato gratuito, sem uma finalidade precisa, e capaz de escapar de toda lógica comercial. Inútil, portanto, porque não pode ser monetizado. Mas necessário para expressar com a sua própria existência um valor alternativo à supremacia das leis do mercado e do lucro. (ORDINE, 2016, p. 37)

Por não ter o lucro como finalidade, a literatura pode se apresentar como uma espécie de contraconduta neoliberal, um movimento que tem em si mesmo o seu valor, apontando novas formas de existência como alternativas frente às já tão desgastadas. Com base nesses aspectos, dou à luz uma dissertação que procurou analisar como os movimentos da governamentalidade neoliberal e da contraconduta têm se manifestado na escola pública atual. Sem prescrever verdades, percebi que mesmo em um evento artístico, lúdico, em que os alunos dão vazão às suas expressões criativas, há prescrições neoliberais subjacentes, diferentemente do que eu pensava inicialmente. No entanto, ao mesmo tempo, há um movimento na direção contrária, que busca a cooperação e a percepção do outro como um igual. Essa constatação me fez perceber o quanto uma pesquisadora precisa abdicar de suas crenças não questionadas, dadas *a priori* sem quaisquer perquirições prévias. Fecho este capítulo apenas para um cumprimento acadêmico, não para a mulher, a docente, a pesquisadora e iminente mãe. Muitas trilhas ainda precisam ser abertas, revisitadas, reavaliadas. Há muita vida por vir: um mundo gigantesco a ser explorado, apresentado, compartilhado.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010.

BALL, S. J. **Educação Global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: 2012.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra Modernidade**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

BENTHAM, J. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da performatividade, *expertise* e os desencaixes da escola. In: **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. (Org.). Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

BRANCO, Guilherme Castelo. Atitude-limite e relações de poder: uma interpretação sobre o estatuto da liberdade em Michel Foucault. In: **Verve**, 13: 202-2016, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rarael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Luciano Bedin. Com olhos da suspeita: Nietzsche e o estatuto da experiência em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.28-41, jul./dez. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

DAL MORO, M.; WEINHEIMER, G.; FABIS, C. O Exame Nacional do Ensino Médio, as práticas de governamento e a condução de condutas dos sujeitos escolares. **XII ANPEd-Sul**. Porto Alegre, UFRGS, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2449-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: dezembro de 2018.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del tercer mundo**: Construcción e desconstrucción del desarrollo. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade**, v. 34, mai-ago 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: Questões de análise. **Educação & Realidade**, 22 (2), 59-79, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos Investigativos II** - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

FOUCAULT, Michel. Política e Ética: Uma entrevista. In: **Ditos & escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: **Ditos & Escritos II – Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: **Ditos & Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, c.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Portugal: Edições 70, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Prefácio à História da Sexualidade. In: **Ditos & Escritos IX – Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: **Ditos & Escritos IX – Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

GALEAZZI, Cristiane. **As políticas educacionais em construção no ENEM: uma abordagem da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. **Sociologia no Ensino Médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula**. 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. Tese (Doutorado) -- Universidade Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; ET ALIA; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A escola: formas, gestos e materialidades. In: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LÓPEZ, M. V; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Skholé* e igualdade. In: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea e educação – ou a arte de conhecer centauros. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de A. (Org.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: Editora ULBRA, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever.... In: **Educação, Sociedade & Cultura**, nº. 25, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, L.P e BASTOS L. C. (Org.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações – Prefácio à primeira edição. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, Dagmar E.; E. SOARES, Rosângela de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

MORAES, Vinicius de. **Novos Poemas (II)**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ORELLANA, Rodrigo Castro. Filósofos Viajantes: O pensamento como extravio. **Saberes**, Natal – RN, v. 2, n.5, ago. 2010.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

OVÍDIO, Publios. **Metamorfoses**. São Paulo: Editora 34, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetividade**. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PEIXOTO, Paulo. Ética e regulação da pesquisa nas Ciências Sociais na sociedade do consentimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 150-159, maio-ago. 2017.

PENA, Abel N. **Eco e Narciso: leituras de um mito**. Lisboa: Cotovia, 2017.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos Estudos Culturais para a pesquisa em educação. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 72-93, mai. / ago. 2017.

PERONI, V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**, v. 5: do romantismo ao empiriocritismo. São Paulo: Paulus, 2005.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Silvia P. V. “Seja Você Mesmo”: Mídia, Consumo e Subjetividade. **Revista mal-estar e subjetividade – FORTALEZA- VOL. XI - Nº 4 - P. 1619 - 1638 - DEZ/2011**.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SANTOS, Amarildo Inácio dos; CERVI, Gicele Maria. Conduzindo as condutas: o novo ensino médio, uma estratégia biopolítica de governo. **IV Colóquio luso-brasileiro de educação** (COLBEDUCA), Braga e Paredes de Coura, Portugal, 24 e 25 de janeiro de 2018.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Por um babelismo ético na educação: reflexões acerca das implicações e possibilidades de se proceder à ética coconstitutiva dos modos de se fazer pesquisa. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 174-182, maio-ago. 2017.

SENELLART, Michel. Situação dos Cursos. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA MIGUEL, Iván. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 43-59, 2013.

SILVA MIGUEL, Iván. **O enfoque por competências no discurso sobre o ensino médio brasileiro: um exercício de problematização**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

SILVA, R.; SILVA, D.; VASQUES, R. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, nº 1, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUSA, Jesus Maria. Um olhar etnográfico sobre o currículo. In: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 18-35, mai. / ago. 2017.

TEIXEIRA, Fabiane Lopes. **No meio do caminho: entre o discurso adolescente e a norma**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

THOMAZ, Rafaela Silva. **Aprender a língua inglesa: Um imperativo para o sujeito empreendedor de si**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

TORRANO, Jaa. O mundo como função de Musas. In: HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

VALLE, Flávia Pilla do. **Contraconduta da criação**: um estudo com alunos da graduação em Dança. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. *Pedagogia e saberes*, n. 36, Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. In: **Gubernamentalidad y educación: Discusiones contemporâneas**. Colombia: IDEP, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? In: KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais e educação: contingências, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, Jan / Jun 2011.

VERISSIMO, Érico. **Olhai os lírios do campo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

WANDERER, Fernanda; SCHEFER, Maria Cristina. Metodologias de pesquisa na área da educação (matemática). In: WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. **Educação, matemática e sociedade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 33-49.

ANEXO A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA
TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as enunciações produzidas na escola sobre a Reforma do Ensino Médio, na perspectiva dos estudos foucaultianos. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. A coleta de dados envolverá a aplicação de um questionário que deverá ser respondido individualmente por cerca de 120 alunos dos quatro primeiros anos do Ensino Médio Regular diurno.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Não haverá também qualquer tipo de cobrança financeira aos participantes da pesquisa. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da responsável pela mesma, a professora Dra. Fernanda Wanderer, e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A orientadora responsável por esta pesquisa é a prof. Dra. Fernanda Wanderer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, orientadora da Mestranda Gicele Weinheimer.

Data

Pesquisadora responsável: Dra. Fernanda Wanderer

Concordamos que os jovens, que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

Escola: _____

Responsável: _____