

(NOVO) ENSINO MÉDIO E MOVIMENTOS DE CONTRACONDUTA NA ESCOLA

Gicele Weinheimer¹

Fernanda Wanderer²

Resumo: O artigo apresenta resultados de uma investigação realizada com o propósito de examinar possíveis ações de contraconduta vinculadas aos movimentos neoliberais que se fazem presentes em uma escola pública, mobilizadas pela emergência do Programa Novo Ensino Médio (PNEM) e por atividades pedagógicas. O material analisado é composto por questionários e registros de um Diário de Campo. As bases teóricas encontram-se no pensamento de Michel Foucault. O exame mostrou duas regularidades. A primeira refere-se às possibilidades de suspensão das finalidades utilitaristas da escola impostas pelo modelo empresarial. A segunda aborda tentativas de dissolução do narcisismo no ambiente escolar, pautados em contracondutas neoliberais. O estudo mostra que as marcas utilitaristas e narcisistas, engendradas pela racionalidade neoliberal, podem ser temporariamente suspensas, liberando a escola e os discentes para uma experimentação coletiva capaz de colocar a todos em situação de igualdade.

Palavras-chave: Escola; Ensino Médio; racionalidade neoliberal; contraconduta.

(NEW) HIGH SCHOOL AND COUNTERCONDUCT MOVEMENTS AT SCHOOL

Abstract: The article presents results of an investigation carried out with the purpose of examining possible counterconduct actions linked to neoliberal movements that are present in a public school, mobilized by the emergence of the New High School Program (PNEM) and by pedagogical activities. The analyzed material consists of questionnaires and records from a field notebook. The theoretical bases are found in Michel Foucault's thinking. The exam showed two regularities. The first refers to the possibilities of suspending school utilitarian purposes posed by the business model increasingly spread by educational systems. The second addresses attempts to dissolve narcissism in the school environment, based on neoliberal counterconduct. Thus, the study shows that the utilitarian and

1 Licenciada em Filosofia – UFRGS. Mestre em Educação – UFRGS. Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

2 Doutora em Educação – UNISINOS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS.

narcissistic sieve, mobilized by neoliberal rationality, can be temporarily suspended, freeing the school and students for a collective experimentation capable of placing everyone on an equal footing.

Keywords: School; High school; neoliberal rationality; counterconduct.

1. INTRODUÇÃO

Os processos educativos contemporâneos, em especial aqueles relacionados ao Ensino Médio (EM), estão permeados por questionamentos, tensões e dúvidas suscitadas pela iminente Reforma. Desencadeada a partir da sanção da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto uma normativa a ser seguida pelas escolas de todo o país, a Reforma do EM vêm sendo discutida por pesquisadores, professores e alunos. As principais mudanças previstas envolvem uma ampliação da carga horária anual à qual os sistemas de ensino que disponibilizam a última etapa da educação básica deverão se adaptar, passando de 800 para 1.400 horas. Além disso, o Artigo 04 da referida Lei indica que o EM será composto pela BNCC e por itinerários formativos que contemplarão as seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. As escolas não são obrigadas a ofertarem todos os itinerários, isso dependerá do interesse das redes e dos seus respectivos públicos.

A proposta do Novo EM é permitir o protagonismo do jovem, dando-lhe liberdade de escolher o itinerário formativo segundo sua própria vocação. Busca-se, também, aproximar a escola da chamada realidade dos alunos e do mercado de trabalho. Nos diferentes documentos e publicações oficiais a respeito da Reforma percebe-se uma série de referências às noções de: flexibilização, escolha, mercado de trabalho, vocação e mundo do trabalho. Estas ideias nos remetem à discussão de Kuenzer (2017, p.338) que, ao explorar a flexibilização posta na ordem do discurso contemporâneo, sugere: “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”.

A flexibilização parece ser o imperativo dos nossos tempos, principalmente dos currículos escolares do Novo EM. Associa-se à noção de flexibilidade a capacidade da escola ser mais atrativa aos alunos, fazendo-os permanecer nesse ambiente por mais tempo possível, diminuindo as evasões, tirando-os das ruas, evitando riscos em potencial. Além disso, permite que os estudantes escolham seus próprios itinerários formativos, deixando 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.

Outra questão presente na reforma está relacionada à sua forte relação com o discurso neoliberal, tornando a escola uma empresa produtora de subjetividades empreendedoras, individualistas e competitivas, que segue a lógica do mercado de trabalho (MIGUEL, 2013). Quando a ênfase da educação recai sobre a empregabilidade ou busca pela inserção no mercado de trabalho, 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. A diretriz 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 nos faz lembrar da discussão que Masschelein e Simons (2017, p.88) realizam 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”.

Considerando, então, que os processos educativos contemporâneos estão marcados pela racionalidade neoliberal, é propósito deste artigo examinar possíveis ações de contraconduta vinculadas aos movimentos neoliberais que se fazem presentes em uma escola pública, mobilizadas tanto pela emergência do Programa Novo Ensino Médio (PNEM) quanto por atividades pedagógicas criadas nessa instituição (que serão detalhadas na seção 3). Para dar conta desse objetivo utilizamos, como aportes teóricos, ferramentas do pensamento de Michel Foucault, apresentadas a seguir.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

As bases teóricas do estudo encontram sustentação nas discussões foucaultianas sobre governamentalidade e contraconduta, tomadas aqui como ferramentas para problematizar a escola e o EM nas vésperas da implementação de sua reforma. Conforme Fimyar (2009, p.37), 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”.

Na obra “Segurança, Território e População”, Foucault (2008) apresenta o termo “governamentalidade”, indicando três possíveis entendimentos:

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, p. 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. Seguindo ele, ainda vivemos na era da governamentalidade, fenômeno

posto em ação no século XVIII que vem permitindo a sobrevivência do Estado até os dias atuais. Destaca que governar não equivale a reinar, comandar, fazer leis, ser senhor, juiz, general, proprietário ou professor (FOUCAULT, 2008). O que interessa a Foucault (2008, p. 159) 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.

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 e historicamente constituídas. Considerando esses aspectos, podemos dizer que usar a governamentalidade como ferramenta analítica nos auxilia a explorar os sentidos atribuídos à escola e ao EM a partir da exterioridade. Pensando nisso, nosso intuito foi observar 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, Fimyar (2009, p.37) 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”.

Uma discussão potente nos estudos de Foucault sobre a governamentalidade são as noções de “conduta” e “contraconduta”. Se pensarmos o governo em uma perspectiva ampliada de “condução de condutas”, conforme sugeriu Fimyar (2009, p. 38), analisar esses termos se mostra de suma importância. Veiga-Neto (2007, p.123) desenvolve uma análise do governo em sua acepção ampla, explicando que:

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.

De acordo com a perspectiva foucaultiana, a 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. Nesta direção, 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. Veiga-Neto e Lopes (2012, p.62) 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”.

As contracondutas “não buscam romper com os movimentos nem tão pouco desdobrá-los” (VEIGA-NETO; LOPES, 2012, p.62). 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. De acordo com Senellart (2008), as contracondutas constituem, em cada época, o sintoma de uma crise da governamentalidade, sendo importante indagar que formas elas adquirem na crise atual.

Ao observarmos que a noção de contraconduta poderia ser utilizada em nossa pesquisa, realizamos uma revisão de literatura dos trabalhos acadêmicos mais recentes que exploraram o uso desse conceito foucaultiano na área da Educação, destacando os estudos de Traversini, Lockmann e Goulart (2019), Ferraro (2017) e Valle (2012). Traversini, Lockmann e Goulart (2019) analisam ações de contraconduta operacionalizadas diretamente no currículo de uma escola que desenvolve um projeto chamado Trajetórias Criativas, cujo objetivo é enfrentar a distorção idade-série visualizada nas fases finais do Ensino Fundamental. Examinando observações de atividades discentes e reuniões com professores, constataram que os docentes uniram-se aos estudantes para criar alternativas curriculares frente ao modelo neoliberal, instaurando movimentos de contraconduta. Na mesma direção, Ferraro (2017) discute as ocupações ocorridas entre 2015 e 2016 nas escolas públicas brasileiras. Fundamentando-se nas teorizações foucaultianas, o autor mostra a reivindicação de estudantes e professores em prol de uma educação pública de qualidade, a partir de reportagens que retrataram o cotidiano dessas ocupações. Já o estudo de Valle (2012) problematiza possibilidades de discentes de um Curso de Licenciatura em Dança criarem coreografias capazes de pensar como a alteridade pode ser trabalhada no exercício da contraconduta da criação coreográfica. A autora defende que a Licenciatura em Dança pode ser um terreno fértil para a manifestação da contraconduta, servindo para a construção de um sujeito de dança ético a partir de um posicionamento, de uma atitude de suspensão, de liberação das diretrizes estabelecidas.

A pesquisa que realizamos, descrita no presente artigo, assemelha-se aos estudos acima citados no que concerne aos referenciais teóricos utilizados, circunscritos ao pensamento de Michel Foucault. Porém, diferencia-se em relação ao grupo investigado, aqui envolvendo estudantes do EM de uma escola pública gaúcha.

3.METODOLOGIA

A empiria da investigação ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um município componente da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O material analisado é composto tanto por questionários impressos, respondidos discursivamente por discentes que compunham o EM matutino da referida instituição, em 2017, quanto por registros de um caderno

de campo que contém observações de um evento, ocorrido nesse mesmo local, denominado “Sarau do Couto”. Deve-se salientar que a participação dos alunos foi consentida, tanto pela escola quanto pelos responsáveis dos mesmos, através das devidas assinaturas dos Termo de Assentimento da Instituição e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os estudantes que aceitaram participar da pesquisa receberam um questionário com as seguintes questões: 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 proposto pelo Governo Federal. 5) Você sabe o que significam os itinerários formativos? Descreva o que você sabe a esse respeito.

Quanto ao uso de questionários nas pesquisas de âmbito educacional, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) destacam que uma das grandes potencialidades desse instrumento é a possibilidade de alcançar um grande número de participantes, indo ao encontro daquilo que havíamos programado como primeira parte do estudo: coletar informações dos discentes de todas as turmas do EM da escola investigada. Após o consentimento dos pais e da direção, procuramos por todos os alunos e destacamos o seu direito de, a qualquer instante, poder se recusar a participar da pesquisa. Os questionários foram aplicados em todas as turmas do EM em dias previamente agendados com os professores. Naquela ocasião, havia 320 alunos matriculados na última etapa da educação básica diurna, dos quais 160 se disponibilizaram a participar da pesquisa. As respostas das questões serão apresentadas ao longo do texto.

Além dos questionários, outro material examinado consistiu nos registros escritos no Diário de Campo da primeira autora do artigo que coordenou e observou um evento escolar intitulado Sarau do Couto. Ele ocorre anualmente, desde 2015. Mas, nosso olhar recaiu apenas sobre o evento de 2018. O intuito do Sarau é disponibilizar à comunidade escolar um espaço de compartilhamento em que seu potencial criativo possa ser explorado. Tendo isso em vista, reflexões a respeito de ser/estar nessa instituição de ensino puderam ser suscitadas. Para a inscrição no evento, é necessário o preenchimento de uma ficha que solicita o nome daquele que intenciona se apresentar, a turma à qual pertence – no caso de alunos –, e o tipo de manifestação artística que desenvolverá (conto, dança, teatro etc). Nenhuma taxa é cobrada. Qualquer expressão artística é permitida, incluindo a de membros da comunidade que não tem ligação direta com a escola. Também não há a delimitação de um tema específico. Tudo aquilo que se conseguiu captar foi anotado no Diário, um instrumento de registro configurado ao modo “de conhecer e ocupar os espaços de trabalho e pesquisa” (KLEIN; DAMICO, 2014, p. 77).

A estratégia analítica que nos auxiliou a operar sobre o material empírico foi a análise do discurso, na perspectiva foucaultiana. Conforme Revel (2005, p.16), 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”. Pautadas em Revel, podemos dizer que o método arqueológico permite que as condições que possibilitam a emergência de algo sejam analisadas. Nesse sentido, o foco recairia sobre o processo e não sobre a origem daquilo que se constitui.

Fischer (2001), discutindo alguns conceitos referentes à análise do discurso foucaultiano, mostra que o termo “enunciado” é usado na maioria das formulações que envolvem o discurso. Um modo possível de se referir ao discurso é como “um conjunto de enunciados, que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2009, p.122). Embora os termos sejam proferidos enquanto uma concatenação de signos, com particularidades variáveis conforme o sistema linguístico no qual foram engendrados, pode-se dizer que os discursos não são compreendidos por arranjos de signos, “mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009, p. 55).

Nessa esteira, as enunciações obtidas tanto nos questionários quanto no Diário de Campo serão empregadas enquanto ocorrências discursivas. Assim, pode-se dizer que o discurso e a enunciação estão diretamente relacionados ao contexto no qual foram produzidos. Por isso, o discurso é particular, “um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (VEIGA-NETO; 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” (VEIGA-NETO; RECH, 2015, 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.

As discussões até aqui desenvolvidas sustentaram as costuras analíticas geradas a partir compilação do material empírico reunido. O resultado será apresentado na próxima seção.

4. ANÁLISE

Ao nos debruçarmos sobre as respostas do questionário e os registros do Diário de Campo observamos algumas recorrências agrupadas nas duas subseções abaixo. A primeira gira em torno de perquirições sobre a possibilidade de serem suspendidas as finalidades utilitaristas postas pelo modelo empresarial que tem cada vez mais se espalhado pelos sistemas educacionais. A segunda traz alguns reflexos narcisistas observados nas condutas discentes. São apresentados 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, tendo em vista algumas respostas dadas pelos alunos nos questionários sobre a reforma do EM, uma regularidade pode ser observada. 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 a seguir, extraídos dos questionários, corroboram essa ideia: “A função do Ensino Médio é aperfeiçoar o conhecimento dos estudantes, sendo assim obtendo aprendizado sobre as diversas áreas de estudo”; “A função [do EM] é ter o conhecimento de todas as matérias para achar a sua específica”; “[O EM é] mais uma etapa para o nosso conhecimento”; “A gente aprende [no EM] várias coisas que vamos levar para o resto da vida”.

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 enunciações acima apontam para uma compreensão da função escolar que se afasta do pensamento comumente aceito, validado socialmente. O EM 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. O conhecer pelo conhecer é a finalidade evidenciada no que escreveram os estudantes, fazendo um movimento contrário ao esperado pela lógica preponderante.

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, a escola foi engendrada na modernidade, com um objetivo específico (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). 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 (2017, p. 20), ao analisarem a escola a partir de sua funcionalidade, sugerem que ela é vista “como um agente que contribui para certo propósito”. 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, Sibilia (2012) 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. 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” (SIBILIA, 2012, 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” (SIBILIA, 2012, 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. Porém, os excertos a seguir mostram uma tentativa de domar aquilo que a escola tem de mais fundamental: “O programa [Novo EM] 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”; “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”.

As enunciações 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. Consequentemente, abrir-se-iam brechas para uma especialização dos saberes, restringindo as possibilidades futuras dos discentes. Conforme salientou um dos alunos, o governo pretende, com a Reforma, 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, as enunciações selecionadas colocam 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, um dos alunos deseja 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”.

Além disso, outra problemática se evidencia nessas concepções dos alunos. A finalidade do EM 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 enunciações dos estudantes que integraram essa pesquisa vão na esteira de Masschelein e Simons (2017). Conforme os autores, 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.

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). Esse impulso pode ser pensado como uma forma de condução de condutas que, no cenário atual, estariam fortemente relacionadas à racionalidade neoliberal. Por outro lado, pode-se asseverar que onde há tentativas de condução, há também movimentos de contraconduta. Na próxima subseção serão analisadas mais algumas ações de contraconduta que se fizeram presentes na escola investigada.

4.2Cooperação desinteressada: possibilidade de dissolução do narcisismo contemporâneo

Analisando o material empírico, observou-se que muitas das respostas dadas pelos alunos em relação à reforma do EM fazem reverberar um indivíduo concentrado nos seus próprios interesses. Essa centralização pode indicar que as particularidades do indivíduo se sobrepõem à coletividade, permitindo a emergência do narcisismo contemporâneo. Os excertos caminham nessa direção: “[A reforma do EM] é uma forma de trazer de volta o interesse em estudar dos alunos”; “[A reforma do EM] te prepara para o trabalho que você tiver interesse”; “[Com a reforma] vamos poder estudar mais para algo que você gosta”; “Vai ser bom estudar a matéria que você se interessa mais”; “[Com a reforma, os alunos] terão mais chances de escolher o que preferem estudar e não terão motivos para faltar aula”; “[Com a reforma], o aluno escolhe a área em que tem mais interesse e assim se aprofunda para assim desde já trabalhar com o que gosta”; “Eu escolheria a área das linguagens, porque é a que tem as matérias mais interessantes”; “Que ele [Governo] pretende [com a reforma] dar a opção para nós escolhermos matérias que estejamos mais interessados”; “[Escolheria] Biologia. Porque acho muito interessante de estudar essa área”.

As enunciações 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 EM 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”, escreve um estudante. O jovem acaba percebendo aí uma certa atenção dispendida a ele, o que lhe permitiria pensar mais em si mesmo do que no outro.

Nesse sentido, arriscaríamos dizer que o individualismo parece ser o foco das mudanças no EM, colocando no aluno a responsabilização direta pelo seu próprio fracasso ou sucesso profissional. Isso porque a reforma pretende dar a opção para que se escolha a matéria segundo os interesses e os gostos de cada aluno, que terão mais chances de escolher o que preferem 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”, explica um aluno. “Biologia. Porque acho muito interessante de estudar essa área”, argumenta outro.

No livro “A nova razão do mundo”, ao analisarem a liberdade de escolha posta pela lógica neoliberal, Dardot e Laval (2016, p.223) 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”. 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. Se as iminentes mudanças no EM 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 (2018, p.34) 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”. 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, é preciso voltar ao primeiro. O mito de Narciso tem na versão canonizada de Ovídio a sua maior referência. Em efeito, o poema de Ovídio traz em sua composição mitos que se delineiam ao sofrerem uma derradeira metamorfose, engendrando uma cosmogonia. Na introdução do livro “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” (PENA, 2017, p. 20). Exatamente por isso escolhemos tomá-la por base exploratória.

Líriope, após dar à luz um menino, consultou o vate Tirésias para saber se o filho designado por Narciso teria muitos anos de vida. Ouvia 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” (OVÍDIO, 2017, p. 187) 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” (OVÍDIO, 2017, p. 187). 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!” (OVÍDIO, 2017, 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!” (OVÍDIO, 2017, 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, p.191). 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” (OVÍDIO, 2017, 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.

Essas ideias nos remetem ao ponto em que Masschelein e Simons (2017) discutem a desmotivação do aluno como um dos pretensos efeitos que colocariam a escola em um estado de vulnerabilidade. 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. 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” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 17). Todavia, tornando-se mais flexível, a escola passa a ser vista como um espaço quase terapêutico, em que as necessidades individuais dos estudantes 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 (2017, p.98) 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.

Dessa forma, poder-se-ia 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, mais alguns trechos do material empírico que fazem reverberar esse viés são transcritos:

Intercalados, quatro meninos compartilham o palco (...), um parceiro de dança (...) 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 (...). 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.... Ensaíram bastante para este momento. Mas, o irmão tem dúvidas quanto à qualidade da apresentação (...) 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.... 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! 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... A emoção toma conta de todos. (Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

- A gente vai tentar passar cola pra vocês (...). A gente precisa se formar junto, todo mundo tem que conseguir passar! (Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

Por mais que as conduções das condutas contemporâneas sigam um viés narcisista, percebemos que há ações que vão de encontro a essa lógica egoística. Os excertos 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. 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 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, todo mundo tem que conseguir passar! Pois, a turma precisa se formar junto.

Esse modo de condução remete-nos àquilo que pontuam Dardot e Laval (2016). 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, 1999, 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). O que resulta desse entrelaçamento é a produção do sujeito neoliberal, capaz de promover desigualdades sociais que se sustentam por um modelo empresarial quase naturalizado. Na mesma esteira, Ball (2014) sugere que essa neoliberalização das condutas ocorre devido à instauração de ansiedades, oportunidades, estímulos, avaliações e nivelamentos, não por opressão ou constrangimento. 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 apresentados acima 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” (DARDOT; LAVAL, 2016, 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” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 400). Ao suspenderem momentaneamente as tendências narcísicas postas pela nova razão do mundo, os alunos são capazes de multiplicar e intensificar as “contracondutas de cooperação” (DARDOT; LAVAL, 2016, 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, apresentamos mais excertos encontrados no material empírico, todos reforçando o viés analítico seguido até aqui:

Dois alunos (...) arrumam-se no palco (...). Uma caixa de som é trazida pelo parceiro de outrora, que não poupa esforços em arrumá-la (...). 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. (Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

Um aluno (...) não precisava estar ali. Pois o mesmo havia passado a tempos com excelentes notas (...). 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. (Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

Um aluno chega atrasado, sem lembrar do combinado do dia (...). Ele se levantou, junto com alguns colegas, e se dirigiu à frente da sala. E não é que o retardatário conseguiu fazer uma parte... E não apenas leu, mas também explicou o que havia lido... (Excerto retirado do caderno de campo: 2018)

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 refere-se a um aluno que não precisava mais estar ali porque já havia passado de ano, sendo dispensado da recuperação. 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 não. Uma ação solidária, desprendida, 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. 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.

Os excertos apresentados nessa seção 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” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 9). Essa seria uma das principais características da forma escolar grega: a reunião de jovens em torno de algo comum, conforme Massschelein e Simons (2017). Na mesma esteira dos belgas, Larrosa e Rechia (2018, p.109) pontuam que “os bens comuns são uma unidade coletiva, contextual, comunitária, relacional, condição do ser comum e de fazer em comum”, não podendo ser produzidos “em ambientes competitivos, individualistas, possessivos, excludentes ou desiguais”. 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 (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção traz algumas reverberações da pesquisa que acreditamos serem pertinentes para a área da Educação. Não apresentamos um desfecho final, apenas considerações obtidas a partir de um recorte no tempo-espaço bastante particular. Do mesmo modo, não pretendemos propor verdades sobre a escola ou o Novo EM. Trazemos apenas algumas considerações possíveis acerca do tema desenvolvido, alternativas à lógica neoliberal que tem se instaurado na sociedade contemporânea.

Uma das evidências do estudo aponta para a 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 resignificada e experienciada nos bancos escolares. Outra evidência coloca em pauta a capacidade de os discentes cooperarem uns com os outros, permitindo uma dissolução do narcisismo que ronda as condutas

na atualidade. Pensando nas necessidades dos outros, os estudantes 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.

Isso posto, arriscaríamos dizer que é possível pensar a escola liberada de suas finalidades utilitaristas, mesmo que momentaneamente. Abrir brechas na racionalidade neoliberal, suspendendo os tempos discentes preenchidos a partir de um molde empresarial, não é tarefa fácil, muito menos utópica. A proposta delineada por Masschelein e Simons (2017) de que é preciso darmos vazão à experimentação criativa de liberar o tempo escolar de suas preocupações mais prementes 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.

REFERÊNCIAS

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

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. Brasília: DOU, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 de out. de 2020.

CHAER, G.; DINIZ, R.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

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

FERRARO, J. L. S. Por que ocupar? Resistência, contraconduta e protagonismo estudantil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n.27, nov/2016-abr/2017, p. 86-100, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4880>. Acesso em: 25 out. 2020.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade**, v. 34, p.35-56, mai-ago 2009.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov./ 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 out. 2020.

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

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martin Fontes, 2008.

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

KUENZER, A. Z. 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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 out. 2020.

KLEIN, C.; DAMICO, J. 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, p. 56-71.

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

MIGUEL, I. S. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.11, p.43-59, 2013.

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

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

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

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

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

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.

SENELLART, M. Situação dos Cursos. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 495-538.

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

TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K.; GOULART, L. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o projeto Trajetórias Criativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1566-1586 out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44654>. Acesso em: 25 out. 2020.

VALLE, F. P. **Contraconduta da criação**: um estudo com alunos da graduação em Dança. 2012. 157f. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69919/000875331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2020.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.92-108, 1992.

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

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **Pedagogia e saberes**, Bogotá, n. 36, p.57-68, 2012. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1806/1776>. Acesso em: 25 out. de 2020.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. L. Esquecer Foucault? In: KIRCHOF, E.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. (Org.). **Estudos culturais e educação**: contingências, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015. p. 242-256.