

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação

MARCELO VICENTIN

**VAGAS DE COISAS E PALAVRAS:
JOGOS HETEROTÓPICOS SOBRE O ESPAÇO ESCOLA**

Itatiba
2018

MARCELO VICENTIN - R.A. 002201401021

**VAGAS DE COISAS E PALAVRAS:
JOGOS HETEROTÓPICOS SOBRE O ESPAÇO ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira

Itatiba
2018
ii

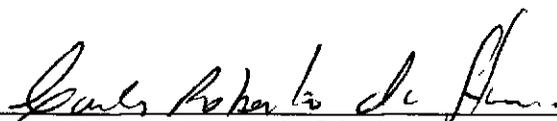
37.015.4
V682v Vicentin, Marcelo.
 Vagas de coisas e palavras : jogos heterotópicos
 sobre o espaço escola / Marcelo Vicentin. – Itatiba,
 2018.
 210 p.

 Tese (Doutorado) – Programa de Pós-
 Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
 Universidade São Francisco.
 Orientação de: Carlos Roberto da Silveira.

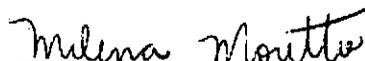
 1. Neoliberalismo. 2. Escola. 3. Governamentalidade.
 4. Heterotopia. I. Silveira, Carlos Roberto da. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Marcelo Vicentin defendeu a tese “**VAGAS DE COISAS E PALAVRAS: JOGOS HETEROTÓPICOS SOBRE O ESPAÇO ESCOLA**” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 22 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



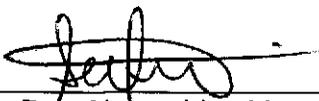
Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Orientador e Presidente



Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora



Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva
Examinadora



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora



Prof. Dr. Marcelo Leite
Examinador

AGRADECIMENTOS

A todos os marujos, marinheiros e piratas que zarparam ou cruzaram comigo durante essa longa viagem sem retorno.

A CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Para quem quer se soltar invento o cais
Invento mais que a solidão me dá
Invento lua nova a clarear
Invento o amor e sei a dor de me lançar
Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador
Para quem quer me seguir eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar
Cais – Milton Nascimento, Fernando Brant¹

¹ Milton Nascimento. Clube da Esquina, 1972.

RESUMO

Esta pesquisa – associada à linha: educação, linguagens e processos interativos – perscruta, primeiramente, movimentos da governamentalidade neoliberal no jogo que se estabelece com o dispositivo escolar na formação e condução daquilo que se toma como seu principal produto: o cidadão. Um segundo movimento intenta expor o rosto escolar por meio da análise das falas dos sujeitos de pesquisa quanto à possibilidade de uma educação em que os valores de cidadania, liberdade, felicidade e amizade possam se contrapor e/ou sobrepor ao da razão e da moral positivista e acumulativa do neoliberalismo. Para tanto, inicialmente, problematiza-se discursos contidos nos documentos que organizam a educação brasileira a partir da promulgação da Constituição de 1988 que estabeleceu novas bases para a organização da educação nacional, e a educação paulista, com a inserção de melhorias à gestão das escolas, com o intuito de interpelar esses discursos quanto à subjetivação dos sujeitos escolares. A pesquisa foi organizada a partir de uma abordagem qualitativa, que assume como referência/inspiração usos da análise de discurso diante dos documentos oficiais supraditos. Deste modo, implica-se com a mesma análise as entrevistas realizadas com professores, alunos de pedagogia ou licenciatura, alunos das ocupações das escolas públicas entre 2015 e 2016, e alunos que abandonaram a escola antes da conclusão do Ensino Médio, no Estado de São Paulo. As entrevistas, semiestruturadas, versaram sobre concepções e percepções sobre o território escolar e valores de cidadania, liberdade, felicidade e amizade. Estas consubstanciam o segundo movimento da pesquisa, que ambicionou seguir rastros entre o campo escolar e conceitos e valores citados, bem como reflexos de possibilidades outras para o território em questão. Em vista disso, a pesquisa se referenciou teoricamente em Michel Foucault, sobretudo, nos conceitos de governamentalidade, estratégia, biopolítica, relações de poder-saber, dispositivo e heterotopia, e a autores próximos. Estes referenciais se mostraram indispensáveis e peremptórios à pesquisa e às análises, pois permitiram problematizar o impacto do neoliberalismo sobre o viver humano, a abrangência de sua governamentalidade sobre movimentos de individualização e de reformas no dispositivo escolar para produção de um cidadão compatível com o contemporâneo. Concomitantemente, esse referencial espelhou contestações, contracondutas, sublevações ao modelo de governo. Por fim, ensejou-se com a exposição de diferentes rostos e discursos, oportunizar a manifestação dos embates, das relações de poder que atravessam o território escolar, um campo em nada neutro, como os discursos dominantes propagam. Disposta em frente do espelho, a escola reflete um emaranhado de rostos, modos outros de se pensar o modelo educacional e, de tal modo, torna-se fatal intentar por estratégias outras que apreciem as relações humanas, atos do viver.

Palavras-chave: neoliberalismo, escola, governamentalidade, heterotopia.

ABSTRACT

This research – associated with the line: education, languages and interactive processes – first examines movements of neoliberal governmentality in the game established with the school device in the formation and conduction of what is taken as its main product: the citizen. A second movement it tries to expose the school face through the analysis of the research subjects' speeches about the possibility of an education in which the values of citizenship, freedom, happiness and friendship may counter and/or overlap with that of positivist and cumulative morality of neoliberalism. In order to do so, initially, is to problematize the discourses contained in the documents that organize Brazilian education after the promulgation of the 1988 Constitution, which established new bases for the organization of national education, and of the education of São Paulo with the insertion of improvements to the management of schools, in order to address these discourses regarding the subjectivity of school subjects. The research was organized from a qualitative approach, assuming as reference/inspiration the uses of discourse analysis in the face of the official documents supraditos. Using the same analysis, teachers, undergraduate and graduate students, public school students from 2015 to 2016, and students who dropped out of school before the conclusion of High School in the State of São Paulo. The interviews, semistructured, approaching their conceptions and perceptions about school territory and values of citizenship, freedom, happiness and friendship. These consubstantiate the second movement of the research, which aims to follow traces between the school field and values cited, as well as reflections of other possibilities for the territory in question. Therefore, the research refers theoretically to Michel Foucault, especially in the concepts of governmentality, strategy, biopolitics, relations of power-knowledge, device and heterotopia, and authors close. These references were indispensable and peremptory to research and analysis, since they allowed to discuss the impact of neoliberalism on human living, comprehensiveness of its extensive governmentality about individualization movements, reforms in the school system for the production of a citizen compatible with the contemporary. Concomitantly, this referential mirrored contestations, counterconcessions, uprisings to the governance model. Finally, is entice the exposition of different of different faces and discourses, to apportionize the manifestation of the clashes, the power relations that cross the school territory, since this is not a neutral field as the dominant discourses propagate. Disposed in front of the mirror, the school reflects a tangle of faces, other ways of thinking about the educational model, and so it becomes fatal to try others strategies that appreciate human relationships, acts of living.

Key-words: neoliberalism, school, governmentality, heterotopia.

ABREVIACÕES

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FMI - Fundo Monetário Internacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PISA – Programme for International Student Assessment

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RPC - Regime de Progressão Continuada

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

GRÁFICO 1 – Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por etapa e dependência administrativa	14
GRÁFICO 2 - Matrículas até os 18 anos	14

SUMÁRIO

PARTE I – JOGOS DE AZAR

DESCONSTRUINDO HARRY	13
Casa no Campo	16
Extraño	17
Como 2 e 2	19
Inclassificáveis	24
Salva Humanidade	27
1 UMA AVENTURA LEGO	29
1.1 Agnus Sei	31
1.2 Cartomante	35
1.3 Somos Todos Iguais Nesta Noite	39
1.4 Mal Secreto	44
2 AS CONFISSÕES	49
2.1 Será	52
2.1 Miséria no Japão	56
3 ESCOLARIZANDO O MUNDO: O ÚLTIMO FARDO DO HOMEM BRANCO	60
3.1 Com Mais de Trinta	65
3.2 O Trono do Estudar	70
4 O VALOR DE UM HOMEM	78
4.1 Cidadão	80
4.2 Diáspora	84
4.3 Alma Não Tem Cor	88

PARTE II – JOGOS DE BRINCAR

5 CONVERSAS COM MEU JARDINEIRO	93
5.1 Vaca Profana	97
5.2 O Mundo	101
5.3 A Liberdade é Bonita	113
5.4 A Noite Mais Linda do Mundo	125
6 EU NÃO SOU SEU NEGRO	141
6.1 Samba de Amor e Ódio	144
6.2 Grandôla Vila Morena	154
6.3 Alucinação	161

REFERÊNCIAS	164
Apêndice I - Termo de consentimento livre e esclarecido	177
Apêndice II – Roteiro de Entrevista	179
Anexo I - Parecer Consubstanciado do CEP.....	182
Anexo II - Filmes	187
Anexo II - Músicas	191

PARTE I – JOGOS DE AZAR

DESCONSTRUINDO HARRY²

*Tô bem de baixo prá poder subir
 Tô bem de cima prá poder cair
 Tô dividindo prá poder sobrar
 Disperdiçando prá poder faltar
 Devagarinho prá poder caber
 Bem de leve prá não perdoar
 Tô estudando prá saber ignorar
 Eu tô aqui comendo para vomitar
 Tô te explicando prá te confundir
 Tô te confundindo prá te esclarecer
 Tô iluminando prá poder cegar
 Tô ficando cego prá poder guiar
 Devagarinho prá poder rasgar
 Olho fechado prá te ver melhor
 Com alegria prá poder chorar
 Desesperado prá ter paciência
 Carinhoso prá poder ferir
 Lentamente prá não atrasar
 Atrás da vida prá poder morrer
 Eu tô me despedindo prá poder voltar
 Tom Zé; Elton Medeiros - Tô³*

Advertência: este texto não é contra a escola; nem a favor.

É sobre a estranheza dos tempos atuais, as incertezas e crises conduzidas pelo discurso do neoliberalismo a respeito da educação e da episteme moderna – de uma anterior solidez para uma atual liquidez –, colocando sob questão as marés, especialmente as que atingem a superfície escolar, visto que, de acordo com dados dos Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) a evasão perfaz 11,2% das matrículas no Ensino Médio, entre os anos de 2014 e 2015. Este número, na comparação com a série histórica iniciada no biênio 2007/2008, representou uma leve inclinação de alta perante a tendência de queda verificada entre o início da metodologia até o biênio 2013/2014 (tabela 1). Estes números são validados pelos indicadores da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que no recente relatório *Education at a Glance 2017*, ano de referência 2014, em que apenas 53% dos jovens com até 17 anos se encontravam matriculados no Ensino Médio (tabela 2).

² Deconstructing Harry, 1997. Direção: Woody Allen. DVD, cor, 96 min.

³ Tom Zé. Estudando o Samba, 1976.

TABELA 1. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017)

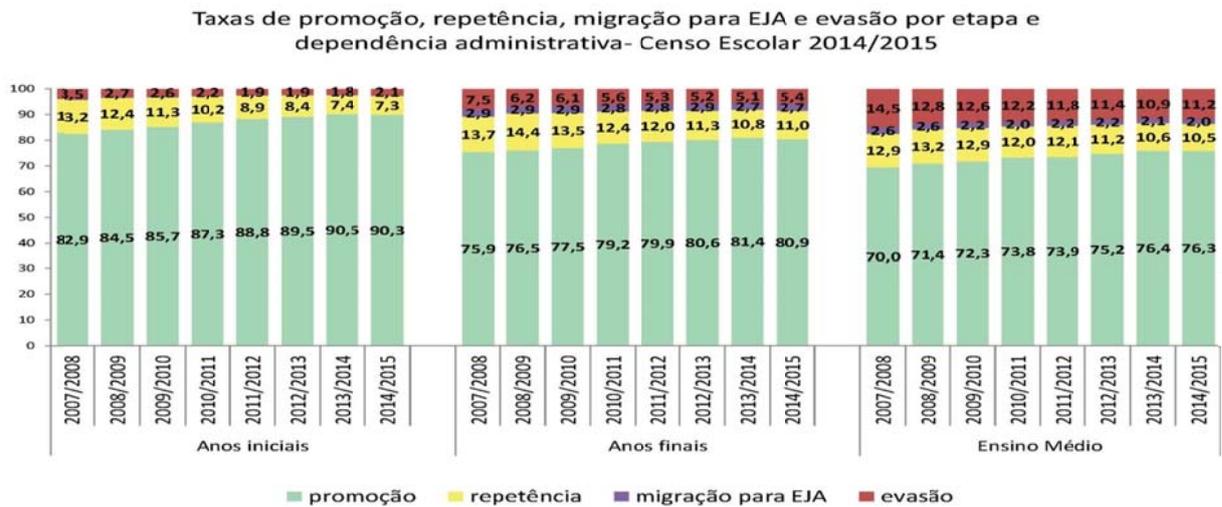
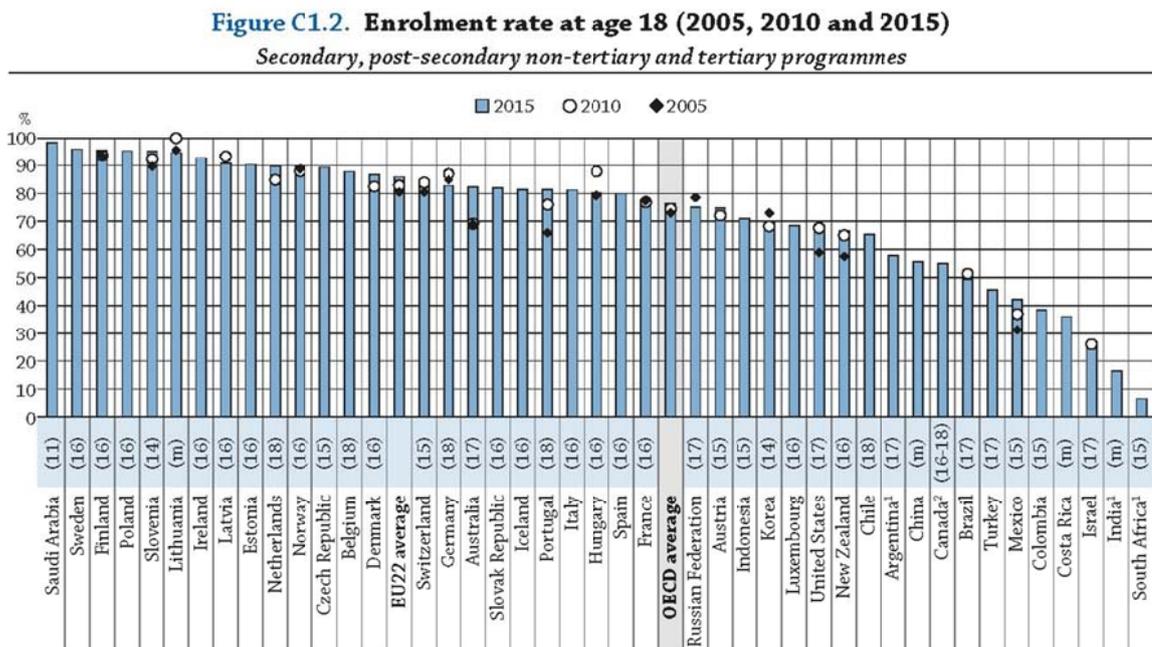


TABELA 2. Matrículas até os 18 anos. Fonte: Education at a Glance: OECD indicators 2017



Note: The number in parentheses corresponds to the ending age of compulsory education.

1. Year of reference 2014.

2. Excludes post-secondary non-tertiary education.

Countries are ranked in descending order of the enrolment rate at age 18 in 2015.

Source: OECD (2017), Education at a Glance Database, <http://stats.oecd.org/>. See Source section for more information and Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933558211>

O abandono escolar no Ensino Médio sempre foi um dos grandes entraves da educação brasileira, constantemente com indicadores altíssimos, porém políticas públicas conseguiram abrandar esse entrave. Entretanto, a tendência de alta apresentada a partir do biênio 2013/2014 e os números do Censo de 2015, que indicaram a ausência dos bancos escolares de 1,6 milhões de jovens entre os 15 e 17 anos, obrigou à União e a governos estaduais, como do Estado de São Paulo, a se preocuparem com medidas para enfrentarem tal

situação. O Ministério da Educação (MEC), por meio do projeto *De Volta pro Futuro* (ESTADÃO, 2016), procurou com a ajuda de organismos de apoio social identificar o motivo do abandono e incentivar o retorno aos estudos. Por outros meios, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) mediante a publicação da Resolução SE 42 (2015) estabeleceu o projeto *Quem Falta Faz Falta*, definido pelo artigo 1º:

Fica instituído, no âmbito do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, o Projeto “Quem Falta Faz Falta”, com a finalidade de incrementar o cumprimento do compromisso da Secretaria da Educação de reduzir os índices de ausências, de abandono escolar e de reprovação por baixa frequência, mediante ações preventivas consubstanciadas (SÃO PAULO, 2015, p. 34)

Números e projetos evidenciam que as ondas da governamentalidade neoliberal alcançaram e estremeceram os muros do mundo escolar, visto que a questão do abandono escolar pelos jovens brasileiros contradiz o discurso inclusivo presente há um bom tempo nos movimentos educacionais. Para reforçar a situação de atual desesperança dos organismos governamentais, podemos citar a atual, dissonante, apressada e impositiva reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016) promulgada via Medida Provisória pelo MEC, instituindo o *Novo Ensino Médio*, e a campanha publicitária televisiva desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que procurou incentivar o comparecimento dos alunos por meio de argumentos que enfatizam a importância para os adolescentes estarem na escola.

Vem no passinho, vem no passinho pra escola. / Vem no passinho, vem no passinho volta pra sala de aula. / Aperte o play, as aulas estão voltando. / Conectei, minha mente está bombando. / E metade não é 1, meio ano não faz 1. / Vem pra sala ficar com a gente, / Vem pra escola ser mais 1. / Não é legal, não faz escada, / Parar na metade não leva a nada. / Meio futuro é uma roubada / E você quer parar no meio das aulas. / A vida é difícil / E pra chegar lá, você tá ligado, tem que lutar. / Não vai se iludir no caminho fácil, porque nele vai se machucar / Volte a sonhar / Volte a viver (MC'S PELA EDUCAÇÃO, 2015)

Nos mares agitados do momento neoliberal, dividem velas com ações associadas à formação do aluno, ao investimento no processo de leitura e escrita, ao acesso aos anos iniciais, o desafio de convencer batalhões de jovens a investirem nos estudos como um caminho seguro para um futuro melhor.

Casa no Campo⁴

Tudo começa com a insegurança que a firmeza da segurança me provoca, cansa, entedia. O coração palpita aflito na cronologia sequencial do tempo que se repete, eterno *dejà vu*, continuamente, dia a dia, recomeçando. Por isso a proposta de algo sem destino certo, com os pés soltos no pó da estrada ou na imensidão do mar.

O argumento pode parecer romântico, sessentista, mas a geração dos anos 50 e 60, a geração rock and roll e o movimento hippie americano, conhecidos pelas músicas, filmes e atitudes estão gravados na minha alma. Não que eu tenha idade para ter vivido *in loco* esses movimentos; são anteriores ao meu nascimento. Entretanto suas ondas alcançaram a minha praia. O que tive a oportunidade de viver foi o fim da Ditadura Militar, o processo de abertura e retomada da democracia, como as diversas crises econômicas. Músicas de protesto, a alegria do rock *made in* Brasil, dos anos 80, e com eles o movimento punk-rock inglês que desembarcou por estas praias nesse momento. A desilusão política e econômica cantadas em verso e prosa por dezenas de bandas, à espera do fim mundo nuclear.

Movimentos de resistência a certo governo, discursos em oposição a uma moral que parecia prevalecer; continua a prevalecer, porém um pouco modificada: as cordas cederam, afrouxaram, as velas ganharam força com o vento, outros discursos emergiram, ganharam espaço, voz e vez. Do mesmo modo, o discurso moral se refaz e navega a vento forte.

Carrego, inscrito a fogo, em minha alma muito dos discursos que esses movimentos soltaram ao vento, mas dois me são fundamentais: a antropofagia dos tropicalistas brasileiros, que movimentaram e introduziram atitudes e guitarras elétricas na música brasileira, e o faça por você mesmo do punk-rock, que com suas melodias simples e letras curtas dinamitaram a estrutura musical do rock'n'roll de então, de musicistas fantásticos, mas voltados mais a contemplação do que a vísceras.

Pode parecer contraditório por inicialmente nomear este trecho de casa no campo; mas contradições não faltarão a esse texto. É sob esse signo que ele se inscreve. A casa no campo é apenas o espaço imaginário para os meus livros, os meus discos, os meus filmes, os meus amigos e nada mais, é um hino daquilo que se convencionou, no Brasil, chamar de rock rural,

⁴ Sá, Rodrix, Guarabyra. EP, 1973.

nosso *folk rock*. O sonho de uma geração que compreendia o mundo de outro modo. A minha casa é movimento, em que se entra e sai; não eterno repouso, tédio absoluto.

O campo é também onde nasce essa pesquisa, pois foi a saída da cidade de São Paulo para montar moradia na pequena e roceira Tuiuti, onde assumi o cargo de professor de língua portuguesa na única escola estadual da cidade, que me oportunizou tempo para o mestrado e o doutorado. Nesses quase 10 anos, ainda as incertezas de onde estar, as contradições de ser da grande metrópole brasileira e seus 12 milhões de habitantes, sua vida cultural, a família, e a esposa, e a pacata Tuiuti, com pouco mais de 6.000 habitantes; vivo entre os dois e os contrastes de realidades tão dispare.

Mas foi em Tuiuti com seu ritmo bem menos acelerado e um custo de vida menor, que tive a oportunidade de realizar o meu mestrado, no qual discuti relações entre o cinema (meu bacharelado) e a educação (minha atual profissão). Poderia no doutorado ter dado continuidade ao trabalho anterior, mas o tempo não para, e outras questões já me provocavam. O vento já carregara as folhas e os filmes, os alunos que disponibilizaram seus textos e provocações. À saída da sala escura, os olhos se chocam contra outros sóis; após a cegueira momentânea o mundo que nos cerca ganha outras cores, parece o mesmo, mas é outro. Se é outro, as provocações são outras; as personagens, os cenários são os mesmos, mas a história é outra.

De tal modo, aquilo o que proponho ficcionar - o mundo é uma grande invenção - continua sendo a escola, os alunos, suas vidas, minha vida de professor, ou seja, os mesmos cenários, as mesmas personagens; minhas contradições e as do mundo escolar. Contudo, nesse movimento, a fragilidade do canto de sereia da educação, a dificuldade cada vez maior e presente de enfeitiçar novos marujos.

Extraño⁵

Vivemos em tempos estranhos, pois sujeitos a instabilidades, deslocamentos, tempestades e ventanias que nos tiram de rotas estabelecidas. Mas se estranho é o tempo contemporâneo, os estranhamentos por ele produzido têm dificuldades de ressonarem perante

⁵ Nenhum de Nós. Extraño, 1990.

as estruturas antes concebidas e construídas, àquilo que Foucault (2007) denominou de episteme moderna.

Estranhamentos que ao se inserirem e mostrarem imanentes ao jogo do poder produzem resistências aos discursos hegemônicos, em que a consciência racional e a moral são preponderantes sobre as ações e os desejos; em que um conjunto de afirmações e verdades procura se sobressair e negar outras possibilidades, legitimando sua imutabilidade. Estes estranhamentos produzem outras narrativas e discursos sobre o fetiche pela Modernidade e suas metanarrativas, em especial o Neoliberalismo e a Globalização, cantos de sereias atuais.

Se a estranheza dos tempos é a incerteza ante o atual discurso da Modernidade, o choque, a torção de uma anterior solidez para uma atual liquidez, coloca em questão certa crise que alimenta e é alimento desse movimento, que provoca tremores nas catedrais, em especial à escola, assombrada por (des)conhecidos monstros, mitos e lendas que desembarcaram em suas margens. Assombro com as vagas que remexem suas areias, misturando, triturando, erodindo pelo contato, pelo choque; assombro pelos vagalhões que se chocam contra suas muradas, seus arrimos; assombro com as hordas que desembarcam em frente aos portões.

Perante este mar revolto e hostes insurgentes, a escola invoca os míticos cantos de sereias a fim de serenar o mar e as almas: uma escola universal e universalizante, firmada no pacto entre o Estado e Família para a formação cidadã: da liberdade ao trabalho; um profuso trabalho de inclusão patrocinando o bem-estar social. Entretanto, se esse é o remédio, ao expurgar o pus, não deveria a ferida cicatrizar e sarar? De tal feita, expurgadas as infâmias e os infames não deveria a escola mostrar-se sã? Mas, visto que, médicos e medicamentos se mostram ineficazes, será o corpo tratado realmente doente? Ou, contrariamente, não será ela a doença, e os corpos que a abandonam, seguindo seus fetiches - santos, mandingas, vaticínios - , o remédio, a cura.

Um pequeno diálogo entre coordenadora do Programa de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil e um adolescente, é bem esclarecedor: ‘Por que você mata aula?’ perguntou Maria de Salette Silva (UNICEF) a um adolescente que não queria frequentar a escola. O jovem respondeu: ‘Eu não mato aula, a escola que me mata’⁶.

⁶ AGÊNCIA BRASIL. **Unicef aponta descompasso entre ensino e realidade de adolescentes**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/unicef-aponta-descompasso-entre-ensino-e-realidade-de-adolescentes,a40795d82cd9e310VgnCLD2000000d c6eb0aRCRD.html>>. Acessado em nov. 2013.

Este diálogo anacrônico demonstra um descompasso entre o currículo oficial e o desejo de boa parte do grupo de jovens que abandonam o espaço escolar, fato que para a coordenadora da UNICEF demonstra uma desvinculação da escola com o projeto de vida do estudante, ou seja, a escola ao vincular-se apenas a um discurso que objetiva ao mercado de trabalho e/ou aos vestibulares e à universidade, acaba apagando questões prementes ao universo destes jovens que compõem os índices de evasão escolar, um claro descompasso entre o que é ensinado e a realidade deles.

Se de estranhezas vivemos, devemos estranhar os discursos dominantes; e como propõem Veiga-Neto e Lopes (2010) devemos pensar de outro modo, em outras dimensões, arrancando o pensamento da dimensão do pensável, com roteiro desconhecido, sem destino de chegada; sem portos seguros, exercitando a crítica, que “consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si” (cf FOUCAULT, 2010, p. 159).

Como 2 e 2⁷

Utopicamente poderíamos propor um estudo que produzisse um diagnóstico e receitasse uma solução ou um paliativo para os problemas que a escola vive, bastando seguir os rastros do Iluminismo e do Positivismo, em que os pressupostos da razão e da lógica se constituem em um conjunto de valores e verdades, de uma substância e essência primeira, de uma verdade fundante e universal a indicar um regra permanente para a realidade, origem dos significados do mundo, com os sujeitos sendo compreendidos a partir de um princípio de substância, preexistente à condição humana e ao mundo sem uma interface social, econômica, política e cultural. Mas como observa Foucault (2009, 2013), as utopias são espacialidades sem um lugar real, são como um espelho, um espaço irreal que se mostra virtualmente a nossa frente.

Gilles Deleuze (1983) ao escrever sobre o cinema reporta ao filósofo Henri Bergson e as suas teses sobre o movimento. Um: movimento e espaço são coisas distintas: o movimento, ato de percorrer, é presente e indivisível; o espaço é passado e divisível. Dois: a revolução científica modificou a compreensão do movimento como formas ou ideias eternas e imóveis:

⁷ Gal Costa. Fa-Tal (Gal a Todo Vapor), 1971.

não mais instantes privilegiados, mas instantes quaisquer; o tempo como uma variável independente, que nos permite pensar a produção de algo novo, singular, uma nova realidade e seu aperfeiçoamento. Três: o movimento gira pelo espaço e nesse giro o todo, infinito e aberto, se modifica constantemente, agindo, atravessando, possibilitando a comunicação entre os conjuntos, sistemas fechados. Nesses movimentos e relações entre o todo e os objetos, o todo se divide nos objetos (conjuntos) e os objetos se reúnem no todo; em suma, tudo muda, ou “em todo lugar onde alguma coisa vive, existe, aberto em alguma parte, um registro onde o tempo se inscreve” (*Op. Cit.*, p. 15). Cinematograficamente, os conjuntos ou suas partes são cortes móveis, cenas que reportam e modificam o todo.

De tal modo, como indica o autor supradito, o cinema é, antes de tudo, montagem: composição, agenciamento, cortes de cenas e enquadramentos – partes que formam um conjunto: personagens, cenários, luz, distância, ângulo, que preenchem o quadro e informam algo. Um filme pode ser montado de diferentes formas e o que emerge da composição das imagens é uma concepção, um modo de compreender o mundo, em que o todo se enrola e desenrola no conjunto das partes.

Este texto procura, como um filme, colocar-se em movimento, em ser parte do presente por meio da composição de conjuntos e subconjuntos – instantes do tempo –, uma narrativa do modo como eu vejo o mundo. A montagem do texto observa cortes que ao inserirem trechos de cenas na narrativa, procura aproximar instantes em comum, reproduzir o movimento, instantes de um presente. Para experimentar alcançar tal intento, de pensar de modo outro, retomando Veiga-Neto e Lopes (2010), de desestabilizar os discursos e a nós mesmos sem alimentar uma solução incondicional, aventa-se compreender como relações, movimentos, estabelecem as ficções que conduzem, coagem, objetivam, subjetivam o momento presente.

Para tanto, o texto se encontra dividido em duas partes: jogos de azar e jogos de brincar.

Em jogos de azar, quatro capítulos. Os primeiros ventos que empurram essa narrativa são de uma pesquisa conceitual e histórica em busca de decifrar o mapa dos tesouros encerrados nas palavras de diferentes autores, primordialmente, os tesouros de nosso capitão, pirata-mor: Michel Foucault e suas diferentes ferramentas. Por meio delas, discorrer sobre a emergência do campo educacional a partir do Iluminismo e da *Aufklärung* como acontecimentos que impactam o modo de ser e estar no mundo, modos de condução e coerção, que concomitantemente, afloram com a Modernidade, contendo em si a invenção de

um novo homem: o cidadão; personagem do estado democrático e dos direitos humanos. Contíguo ao cidadão, o controle das populações, o exercício da biopolítica, o desenvolvimento da arte de governar por meio da economia política, em suma, um processo de governamentalidade.

Por ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como 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 cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. (...) Vivemos na era da ‘governamentalidade’, a que foi descoberta no século XVIII. (...) E é verossímil que, se o Estado existe tal como existe hoje, foi graças precisamente a essa ‘governamentalidade’ que é ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado, já que são as táticas de governo que permitem, a cada instante, definir o que deve ou não ser referido ao Estado, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não estatal. Portanto, o Estado em sua sobrevida e o Estado em seus limites não devem ser compreendidos senão a partir das táticas gerais da ‘governamentalidade’. (...) E esse Estado de governo que se apoia essencialmente sobre a população e que se refere e utiliza a instrumentação do saber econômico corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2015, p. 296- 298)

Como dispositivo de governamentalidade, a escola enredou para a produção do indivíduo particular da Modernidade: o cidadão. Por meio de suas práticas, técnicas, máquinas, tecnologias a serviço da produção de um saber específico, inventou um modo de ser, agir, compreender, interpretar o mundo; normalizou sentidos, emoções, desejos; constituiu margens, barreiras para aprovados e reprovados. Máquina de guerra, objeto de disputa por campos ideológicos, razões de governo. Sua força produtiva a coloca como objeto de desejo, maior e melhor ativo para o fortalecimento de modos de viver, de verdades, de jogos de poder, pois como “instituição de sequestro” (FOUCAULT, 2001e) captura corpos, aplicando e difundindo saberes, criando sujeitos que o mundo necessita para existir.

Âncoras recolhidas e velas abertas nos empurram para os mares bravios e as tensões do liberalismo, à governamentalidade do neoliberalismo e seus arrecifes que impactam na emergência de outras políticas públicas, outros modos de se relacionar e viver o presente, aqui, particularmente o campo educacional brasileiro, que nas discussões da constituinte de 1988 já é pressionado pelo discurso neoliberal. Em menos de trinta anos da promulgação da

Constituição, e um pouco mais de vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), os ventos neoliberais empurram a nau da educação para novas rotas.

Até o momento, nossa navegação tinha como ferramenta a governamentalidade, como proposto por Foucault (2008c, 2015), entretanto, para avançar pelas rotas traçadas, outros instrumentos se mostraram necessários. Doravante, a ferramenta dispositivo como proposto por Foucault (1994d), de natureza estratégica imbricada com relações de poder, campos de saber e modos de subjetivação: “um conjunto que inclui discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo tanto o dito como o não dito” (cf AGAMBEN, 2009, p. 28). No parecer do referido autor, os dispositivos, na relação com os seres vivos, constituem os sujeitos e os processos de subjetivação e, portanto, denotam como uma das principais ferramentas para trabalhar o conceito de governamentalidade.

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (*Op. Cit.*, p. 40-41).

Com a ferramenta dispositivo instrumentalizando nossa rota, seguimos observando o jogo que se instaura na educação nacional e paulista na modelagem do território escolar pelas forças neoliberais que torcem e retorcem leis e resoluções, amalgamando-as ao seu discurso. Sobre os documentos apresentados nos debruçamos com o auxílio de usos da Análise do Discurso a fim de compreender a carta náutica que auxilia no sequestro de corpos e na navegação pelos mares bravio do momento atual.

Depois de interpretar o mapa da rota neoliberal prescrito para a escola, o encontro entre o dispositivo e os selvagens, os aborígenes, que por meio de técnicas e procedimentos são objetivados no sujeito da Modernidade: o cidadão. Conceito do mundo greco-romano retomado e reformado pelo pensamento moderno, encontrando na governamentalidade neoliberal novas provocações que procuramos elucidar.

Em jogos de brincar, sobem a bordo desta nau novos marujos, infames sujeitos de pesquisa, para auxiliar na continuidade da viagem até outros portos. Os marinheiros renovam os ventos da nau sob o comando do pirata-mor e estendem a viagem no enalço de paradas em que discutem os conceitos de cidadania, liberdade e felicidade. Como bússola, a heterotopia por Foucault (2009, 2013) e o rosto por Giorgio Agamben (1996). Ferramentas que perturbam a ordem das coisas, expõem fraturas, contraposições, permitindo a emergência de outras ordens e o embate com a ordem dominante; ferramentas do/sobre o espaço e a linguagem que profanam e agouram a calma espelhada no horizonte.

Para traduzir a linguagem dos marujos, usos da Análise do Discurso a fim de compreender os sentidos presentes nos seus falares, a fim de produzir análises e questionamentos e, conseqüentemente, provocar reflexões. De acordo com Mascia (2002, p. 40).

A desconstrução não tem como objetivo a compreensão dos textos produzidos, nem tenciona revelar os temas principais, as ideias centrais, o significado; ao contrario, pretende expor aquilo que o texto tenta esconder: os paradoxos, as contradições e as incoerências, pois a desconstrução não tem a finalidade de demonstrar que o esquema argumentativo de um texto é falso ou errado; ela não disputa a verdade.

Para tanto, por meio de usos da análise discursiva, questionar, problematizar e desvelar os efeitos, as vertentes expostas pelas falas, compreendendo-as como campos discursivos constituídos por práticas e saberes que atravessam os sujeitos de pesquisa, que ao (re)constituí-las, tornar inteligível o mundo em torno dos marujos. Para ampliar as possibilidades da interpretação, o auxílio de metodologias das pesquisas educacionais pós-críticas, pois como sistemas abertos, valorizam e possibilitam linhas outras e variadas de pensamentos.

Trabalhar com metodologias de pesquisas pós-críticas é movimentarmo-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a ‘pensar o impensado’ nesse território. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. Gosta de incorporar conceitos, de ‘roubar’ inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberta, quer expandir suas análises para diferentes textos para produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar (PARAÍSO, 2002, p. 42).

De tal feita, em mar aberto ao diálogo e a problematização com outras construções e significações, possibilitando a ampliação do modo de pensar, de se relacionar, de viver, não as reduzindo a uma única possibilidade.

Inclassificáveis⁸

Nossos marujos, os sujeitos de pesquisas, foram abordados qualitativamente, por meio de entrevistas semiestruturadas, que versaram a respeito de concepções e percepções do território escolar e pelos temas: liberdade, verdade, cidadania, felicidade e amizade, e as relações que estabelecem com o universo escolar. A opção pela pesquisa semiestruturada vincula-se por, segundo Lüdke e André (1986), serem mais livres e permitirem esclarecimentos, adaptações e a possibilidade de novos rumos, de novas perguntas de forma imediata de acordo com as informações desejadas.

Para um melhor desenvolvimento das entrevistas, observou-se a proposta de Szymanski (2011), em que o entrevistado narra livremente sobre os temas abordados. Seguindo suas orientações, durante as entrevistas, quando necessário foram feitas ponderações pelo entrevistador nos momentos em que a reflexão do sujeito de pesquisa se mostrava confusa ou fugia ao tema, indagando-os sobre os objetivos da pesquisa, a fim de produzir maior aprofundamento.

Os marujos foram selecionados no território do Estado de São Paulo e da rede pública estadual de ensino. Esse território foi definido por concentrar e ofertar o maior número de matrículas para o Ensino Médio do País, por ter sido o Estado que deu origem as ocupações de escolas públicas entre o final de 2015 e o início de 2016, e ser a principal região econômica e vetor do neoliberalismo tupiniquim.

Os ventos que alimentam a primeira parte da viagem são os documentos oficiais que colocaram e mantêm em pé o dispositivo jurídico-pedagógico escolar. De tal feita, elegeu-se sujeitos que ao serem envolvidos por esse dispositivo, ressignificam-no, ou não. Entretanto, pelos trabalhos em uma nau serem diversos, optou-se por, ao selecioná-los, dividi-los em quatro grupos, a fim de que representassem diferentes territórios do mundo escolar. Desse

⁸ Arnaldo Antunes, Chico Science. O Silêncio, 1996.

modo, há marujos de diferentes estirpes. Em cada grupo, cinco sujeitos de pesquisa, logo vinte entrevistas foram realizadas.

O primeiro grupo de marujos é de professores que ingressaram pelo último concurso público da rede estadual de educação de São Paulo (2013) e, por tal feita, agora com a marca efetivo na pele, são conduzidos por um regime particular de atribuição de aulas em que lhes é garantido certa preferência na escolha e quantidade de aulas, o que os diferencia de professores que não se encontram sob a mesma espada e vivem a insegurança de embarcarem ou não, a cada ano, na nau escolar, pois nada lhes é garantido.

O segundo grupo, por aqueles que, possivelmente, almejam habitar o território escolar, de ter a pele marcada a ferro em brasa, ou seja, alunos de cursos de pedagogia e/ou das mais diferentes licenciaturas; possíveis professores, mas ainda alunos.

Pelas vozes dos sujeitos desses dois primeiros grupos, possibilidades, ou não, de torções no dispositivo escolar, pois representam vetores, o alcance do discurso escolar: àqueles que ocupam o espaço de ensinar e àqueles que, talvez, virão a ocupar este espaço; corpos subjetivados e ferramentas de subjetivação pela posição-sujeito que ocupam/podem vir a ocupar na relação com o discurso escolar.

Os outros grupos, terceiro e quarto, representam outros vetores, outras posições-sujeito na grande nau que é o mundo escolar: os alunos. Aqui, em particular, àqueles que se sublevaram em algum momento contra o dispositivo escolar, que promovem/promoveram levantes nos territórios; possíveis piratas que, premidos pelo dispositivo escolar, ergueram suas espadas ou procuraram por águas outras para navegar.

No terceiro grupo, alunos do Ensino Médio que participaram das ocupações de escolas públicas estaduais entre o final de 2015 e o início de 2016; no quarto, sujeitos sem fama, sem histórias, infames, que não só viraram o rosto, como também tomaram outro rumo ao do discurso escolar. Neste grupo em particular, optou-se por alunos mais experientes, conhecedores de mares bravios e dos monstros que assombram aos que, como eles, seguem esse rumo: alunos que abandonaram a escola, no mínimo, por duas vezes: o ensino regular fundamental ou médio, primeiramente, e, em outro momento, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Das vinte entrevistas realizadas, foram selecionadas oito; duas por grupo. Para tanto, tomou-se como referência para a seleção, tendo em vista a variedade de temas abordados (7

temas abordados em 30 perguntas), aquelas em que o maior número possível de temas foram desenvolvidos pelos marujos.

O anonimato dos sujeitos de pesquisa está mantido, sendo os mesmos identificados no texto com nomes de cantores e cantoras, ou de bandas que fazem parte do imaginário musical do autor. Dessa forma, os sujeitos de pesquisa estão assim identificados: grupo um: Belchior e Tom Zé, ou professores ingressantes pelo último concurso público da rede estadual de educação de São Paulo; dois: Rita Lee e Mutantes, ou alunos de pedagogia ou licenciatura; três: Cólera e Replicantes, ou alunos do Ensino Médio que participaram das ocupações de escolas públicas estaduais entre o final de 2015 e o início de 2016; quatro: Inocentes, Garotos Podres, alunos que abandonaram a escola.

Os marujos assentidos nessa viagem são sujeitos atravessados pelo dispositivo escolar, logo têm experiências, são constituídos por modos de subjetivação, objetivados por práticas e estatutos que delimitam a posição que cada sujeito ocupa em relação ao saber, tornado o discurso legítimo, ou não, ante os jogos verdade. Contudo, nossos sujeitos não são apenas objetos moldados pelas práticas de poder-saber, eles também se subjetivam agindo sobre si próprios, constituindo, dinâmica e arbitrariamente, sua própria singularidade.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (...) O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2011, p. 44-45).

Por conseguinte, quando propostas as entrevistas com quatro diferentes grupos de forças, de vetores objetivados pelas/nas relações de poder-saber que idealizam o verdadeiro no discurso escolar, devotou-se atenção à posição desses sujeitos na relação com o discurso escolar, a fim de que seus enunciados, nas entrevistas, exercessem a legitimidade dada a eles pela sua disposição no tabuleiro. Ao mesmo tempo, valoramos as torções, as forças contrárias que estas posições-sujeito sofrem pela singularidade de cada sujeito de pesquisa, constituindo cada discurso como único e verdadeiro. Isto posto, a preocupação com o convite para embarcar nessa viagem se relacionou com a posição-sujeito ocupada pelos sujeitos de pesquisa, as torções e tensões presentes nas subjetividades, seus pontos de vistas.

Carvalho (2014) para conceber o conceito de função-educador – um sujeito específico, mas também um sujeito a vir-a-ser – retoma ao conceito de intercessor proposto por Deleuze:

a potência de algo produzido a partir de uma verdade que para se tornar verdade inventou-se a si própria, falseando ideias preestabelecidas. Por consequência, a produção de uma verdade, de algo verdadeiro a partir de algo que as relações de saber nomeiem como falso, ou que não se está autorizado a falar; de tal modo que “um conceito não é universal, mas um conjunto de singularidades em que cada uma se prolonga até a vizinhança de uma outra” (DELEUZE *cf* CARVALHO, 2014, p. 73).

Todos os marujos assinaram o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento - TCLE (Apêndice 1), dando seu consentimento livre e esclarecido como voluntários da pesquisa. Para a coleta de dados, quando necessário, foi solicitada as devidas permissões às Instituições por meio da Carta de Autorização para Coleta de Dados (Apêndice 2). O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa⁹ (CEP) da Universidade São Francisco, cadastrado por intermédio do sistema nacional online denominado Plataforma Brasil, e aprovado em 03 de outubro de 2016 (Anexo 1).

As entrevistas foram realizadas durante o final do segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017. Utilizou-se de audiografações para realizar as entrevistas, com duração média entre 40 e 90 minutos. Todas foram realizadas de forma presencial, em local e horário adequado e que melhor atendeu aos sujeitos de pesquisa. Após as transcrições, os textos foram enviados aos participantes para conferência e confirmação, e, somente após esse processo, as entrevistas foram objeto de análise.

A pesquisa seguiu preceitos, diretrizes e normas estabelecidos por envolver seres humanos em pesquisas, observando assim as Resoluções 506/2016 e 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde, atualizada pelas Resoluções 196/1996, 303/2000 e 404/2008. O TCLE, em duas vias, teve uma cópia entregue aos sujeitos de pesquisa, estando outra em posse do pesquisador responsável.

Salva Humanidade¹⁰

Fernando Pessoa em *Mar Português*¹¹ questionou se valeu a pena aos portugueses abandonarem a certeza da vida cidadina para explorar mares desconhecidos. O próprio poeta

⁹ Parecer: 1.758.401, CAAE: 60131516.5.0000.5514, em 03 de outubro de 2016.

¹⁰ Tom Zé, Trupe Chá de Boldo. Vira-lata na Via Láctea, 2014.

¹¹ Mensagem, 1934.

respondeu: tudo vale a pena se a alma não é pequena. Se algo queremos, há de se enfrentar a dor e o perigo.

Por algo eu procuro, algo que me incomoda no território escolar. Um corpo em choque, vetor de torção e torcido; corpo disciplinado, objetivado, porém em rota de colisão, movimento subjetivo, subversivo, daquele que se encontra premido, à procura de uma brecha para um respirar, talvez livre. Procuro pela brecha, pela falha, pelo erro, pelas rachaduras do edifício; por isso à procura pelo mapa, o ponto falho, o erro na construção; a flor drummondiana¹² que insiste em nascer no meio da rua, que fura o tédio, o nojo e o ódio.

Podemos ver a escola moderna como a instituição que procurou realizar e vem realizando esse projeto de disciplinamento para produzir a maioria. Porém, podemos enxergar o ‘outro lado’ da disciplina nas análises realizadas por Foucault na terceira parte de *Vigiar e Punir*, em que ele mostra a disciplina como um poder de conformação dos sujeitos, produzindo corpos dóceis, indivíduos produtivos e úteis. Vemos aí a disciplina como uma tecnologia de poder que produz um determinado tipo de indivíduos, conformando-os a um modelo de sociedade (GALLO, 2013, p.2-3).

Retomando a Foucault (2012a), problematizamos o que somos, o que fazemos, e o mundo em que vivemos. Desta feita, o proposto é problematizar a escola atravessada pela governamentalidade neoliberal e, possivelmente, seu principal pressuposto: a condução e a coerção exercida pelo dispostivo escolar sobre seus principais sujeitos, os alunos, na formação do cidadão; e, assim, como objetivo principal, aventar a contingência de uma educação escolar em que os valores de cidadania, liberdade, felicidade possam se sobrepor ao da razão e da moral positivista e acumulativa do neoliberalismo.

Como amparo, outros portos, outras problematizações: que modelo de cidadão o dispositivo escolar produz no momento neoliberal? Ao normatizar e naturalizar um modelo de cidadão, que fim cabe àqueles que não se incluem ou são excluídos? Esses vetores em rota de colisão, fora da norma, que tensões, resistências criam sobre as relações de poder, a governamentalidade neoliberal e o dispositivo escolar? Os discursos ou posicionamentos conflitantes com o discurso escolar são capazes de projetar possibilidades outras de educar?

As questões postas são mares bravios a serem singrados, mas retornando aos poetas, sem dor e perigo, não há flor que nasça em tão sólida rocha.

¹² A flor e a náusea. A rosa do povo, 1945.

1. UMA AVENTURA LEGO¹³

*A ciência excitada
Fará o sinal da cruz
E acenderemos fogueiras
Para apreciar a lâmpada elétrica.
Tom Zé - Ogodô, Ano 2000¹⁴*

Na emergência de uma ordem entre as coisas há a aplicação de um critério prévio: interpretações filosóficas ou científicas que determinam leis gerais, sua lei interior, de um lado; códigos culturais e sua linguagem, em outro. Entre, uma região em que códigos e interpretações se embaralham e multiplicam, região de dobras em que novas razões surgem, se consolidam ou desaparecem. Entre os séculos XVIII e XIX, da episteme moderna, outros códigos de verdade se estabeleceram; o saber, o conhecimento e a verdade se encontraram sobre uma nova positividade, definindo as condições de possibilidade de todo um saber, a ordem e o modo de ser das coisas.

O XVIII é o século das Luzes, da Revolução Francesa: acontecimentos imbricados e inscritos no que somos, pensamos e fazemos; século de uma razão ocidental de transição de algo pré-científico ao científico para os modelos de conhecimento, da emergência e limites de uma racionalidade que atuou/atua sobre o desenvolvimento de forças produtivas e no jogo das decisões políticas; na cultura, na ciência, na organização social; na tomada de consciência de possibilidades de liberdade e verdade de validade universal.

Século da *Aufklärung* por Immanuel Kant, que de acordo com Foucault (2008b, 2010a, 2014) é um processo cultural singular sobre a atualidade, de como a interrogamos, sua crítica; um acontecimento que produziu sentido e valor manifestado por modelos de racionalidade e de técnica, na autonomia do indivíduo e no saber; um processo que nos libertou da menoridade; *Sapere Aude*, coragem de saber, de fazer uso de seu próprio entendimento, que alterou a relação entre a vontade, a autoridade e a razão, do homem consigo mesmo. Um acontecimento histórico imbricado com os interesses da humanidade, movimentando a vida social dos homens e sua humanidade, operando como um ato de coragem de mudar a si e ao coletivo a fim de alcançar certa maioria, com implicações espirituais, institucionais, éticas e políticas.

¹³ The Lego Movie, 2014. Direção: Phil Lord, Chris Miller. DVD, cor, 100 min.

¹⁴ O Pirulito da Ciência. Tom Zé, 2015.

Aufklärung como o momento em que a humanidade fará uso de sua própria razão, sem se submeter a nenhuma autoridade (...) as condições nas quais o uso da razão é legítimo para determinar o que se pode conhecer, o que é preciso fazer, e o que é permitido esperar. É um uso ilegítimo da razão que faz nascer, com a ilusão, o dogmatismo e a heteronomia: ao contrário, é quando o uso legítimo da razão foi claramente definido em seus princípios que sua autonomia pode ser assegurada (FOUCAULT, 2008b, p. 340-341).

Razão é raciocinar, pensar livremente sem esquecer, abandonar o papel e as funções de cidadão e de cidadania para com a sociedade: a sobreposição entre uma razão livre e uma razão pública; os usos da razão como garantia da obediência ao corpo político. *Aufklärung* é uma questão ética e política; para Foucault (2008b, p. 341): “o esboço que poderia se chamar de atitude de modernidade”.

Modernidade como atitude em relação à atualidade, com o presente, consigo mesmo. Um modo de pensar, sentir, agir, conduzir e ser conduzido; de fazer uso do seu próprio entendimento em condições que o uso da razão é legítimo, reconhecendo os limites do conhecimento, ultrapassando os limites dos sentidos e da natureza, tornando-nos seus legisladores; atitude de liberdade e a tarefa de se inventar como sujeito autônomo, um modo de ser histórico, e como enfatiza Foucault (2008b, p. 345), “um êthos filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico”.

Um período que formula ele mesmo seu lema, seu próprio preceito e que diz o que se tem de fazer, tanto em relação à história geral do pensamento, quanto em relação a seu presente e às formas do conhecimento, de saber, de ignorância e de ilusão nas quais ela sabe reconhecer sua situação histórica (FOUCAULT, 1994, p. 682).

Modernidade como a emergência de acontecimentos políticos, econômicos, sociais, institucionais e culturais dos quais somos tributários e subordinados, imanentes ao exercício da razão, ao progresso do sentido e dos sentimentos de liberdade, maioria e verdade pelas práticas de racionalização dos conhecimentos e modificações tecnológicas.

Emergência de acontecimentos que reorganizam o modo de ser e estar no mundo, certa governamentalidade, que representam mais deslocamentos do que rupturas, modos novos de governar os homens; emergência, como a Modernidade, de um modo de governo dos homens com suas maquinarias, técnicas, ferramentas, dispositivos que produzem uma maneira de governar. Para tanto, Foucault, para nos apresentar a emergência daquilo que foi seu principal objetivo, a problematização dos diferentes modos pelos quais nos constituímos

como sujeitos, de como somos assujeitados, objetivados e subjetivados pelas relações de poder, tomou como ponto embrionário, pano de fundo a pastoral cristã.

Parece-me que o pastorado esboça, constitui o prelúdio do que chamarei de governamentalidade, tal como vai se desenvolver a partir do século XVI. (...) Pelos procedimentos próprios do pastorado (...) por todas as espécies diagonais que instauram sob a lei, sob a salvação, sob a verdade, outros tipos de relações. É por aí que o pastorado preludia também a 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 da verdade que lhe é imposta. Pois bem, é isso, a meu ver, essa constituição típica do sujeito ocidental moderno, que faz com que o pastorado seja sem dúvida um dos momentos decisivos na história do poder nas sociedades ocidentais (FOUCAULT, 2008c, p. 249-250).

Como dispositivo de poder, como técnica, como arte, o pastorado se desenvolveu por séculos da era cristã, encontrando definitiva resistência no século XVIII, marco da era Moderna. Durante todo esse período, foi transformando, metamorfoseado, reelaborado, por lutas, resistências, dissidências, contracontudas para definir o direito de governar a existência humana, contudo nunca foi liquidado ou abolido, e mesmo após a reordenação das artes de governar postas em movimento na Modernidade, Foucault (2008c, 2015a) observa que há muito dele presente no governo de nossa condução.

1.1 Agnus Sei¹⁵

Sempre se governa algo, sejam coisas ou corpos; seja a si ou ao outro; seja a vida por meio da morte ou vida pela vida; governa-se o rebanho, a casa, a família, o reino, o Estado. Governar é uma arte de condução por entre diferentes artes de governar. Foucault buscou desnaturalizar as práticas de governo que constituíram a subjetividade ocidental e, para tanto, observou rupturas, remodelamentos, deslocamentos que, do advento do cristianismo à constituição do Estado moderno, organizaram diferentes modos de condução.

Em vez de apresentar o cristianismo como *negação* da política, seja em que sentido for, em nome do primado espiritual, será que não se deve considerá-lo como o agente de uma lenta mas poderosa *transformação* da economia temporal, de que resultou, por volta da metade do segundo milênio, uma figura absolutamente nova de governo? Será que não se deve postular uma *produtividade* do cristianismo, mesmo através de suas formas mais

¹⁵ João Bosco. Essa é a sua vida, 1981.

negadoras, para tentar compreender, em termos de *interação* e não mais simplesmente de oposição, as relações entre as esferas “estatal” e religiosa? (SENELLART, 2006, p. 15-16)¹⁶.

A institucionalização da comunidade cristã como Igreja e sua aspiração de conduzir a humanidade, ou a cristandade inteira, à salvação em outro mundo representou um deslocamento, novas técnicas e dispositivos, outros objetivos, um conjunto de novos procedimentos de governo e relações de poder no mundo ocidental, ao se tornar a religião do Império Romano, e posteriormente o próprio Império. A essa técnica de governo das almas, Foucault (2008c, 2012, 2014, 2015a) associou a figura do pastor seguido pelo rebanho, tradição presente em algumas comunidades religiosas gregas e valorizada em culturas orientais como a egípcia e a judia: o Faraó assim como Deus são pastores na condução dos homens. No pastorado cristão, o pastor é aquele que por seu saber e devoção religiosa é capaz de conduzir e servir os outros, exercendo este poder pela produção de certas verdades internas ao sujeito, de sua alma, e a total obediência.

O poder pastoral contrastou com a organização política grega do magistrado que administra a cidade. Para os gregos o importante era a *pólis*, o território, sua defesa, o interesse e a unidade da cidade; as leis, acima dos interesses particulares, tecendo uma comunidade que envolvia e unia toda a população, mantendo-os vivos: “em suma, o problema político é o da relação entre o um e a multidão no quadro da cidade e de seus cidadãos” (FOUCAULT, 2015a, p. 358). O objeto de governo é a cidade; os indivíduos, indiretamente, por estarem na cidade. Diferentemente, o poder pastoral prioriza o governo dos homens, suas condutas, pelo pastoreio do rebanho, mantendo-o unido, alimentado, a salvo e vivo, com cuidado, benevolência e atenção especial para cada membro do rebanho.

O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto ao outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento. O Deus grego é um deus territorial, um deus *intra muros*, tem seu lugar privilegiado, seja sua cidade, seja seu templo. O Deus hebraico, ao contrário, é o Deus que caminha, o Deus que se desloca, o Deus que erra (FOUCAULT, 2008c, p. 168).

O pastor é o centro vital da existência do rebanho, seu condutor, sua vontade, sua lei; aquele que ensina, zela, vigia, cuida da sobrevivência e se sacrifica pela salvação de todos: sem o pastor o rebanho se dissolve, perde, espalha. Desse modo, toda a ação do pastor é pelo

¹⁶ Grifos do autor.

bem do rebanho, voltada para os outros e nunca para si, sendo responsável pelo destino, salvação e conhecimento das necessidades do grupo, bem como dedicar cuidados, atenção individual a cada membro do rebanho, o que o torna um poder subjetivante e individualizante por sujeição, concernente a toda vida e existência dos indivíduos.

O pastorado cristão operou mudanças na concepção judaica de rebanho ao tornar profano o direito divino ao pastoreio, ao alargar e ampliar a concepção do direito ao pastorado por introduzir a figura do pastor no mundo político e social, como extensão de seu projeto religioso; também incorporou técnicas do mundo helênico – o exame e a direção de consciência – a fim de fortalecer os laços de dependência, renúncia, submissão e obediência de um indivíduo em relação a outro como virtude; com o desenvolvimento de técnicas de confissão, com a externização obrigatória de ínfimos detalhes da vida ao que se passa na alma de cada indivíduo, para um conhecimento de si que não observava a afirmação do eu, mas sua morte, como produção de verdades do próprio indivíduo.

Todas essas técnicas cristãs de exame, de confissão, de direção de consciência e de obediência têm um objetivo: levar os indivíduos a trabalhar por sua própria ‘mortificação’ neste mundo. A mortificação não é a morte, é claro, mas uma renúncia a este mundo e a si mesmo: uma espécie de morte cotidiana. Uma morte que é suposta dar a vida em um outro mundo. Não é a primeira vez que encontramos o tema pastoral associado à morte, mas seu sentido é diferente daquele na ideia grega do poder político. Não se trata de um sacrifício pela cidade; a mortificação cristã é uma forma de relação de si para si. É um elemento, uma parte integrante da identidade cristã. (FOUCAULT, 2015a, p. 362).

Por governar rebanhos, os deslocamentos para sua sobrevivência, e não o território, o poder pastoral, de acordo com Foucault (2008c), manteve sua especificidade de condução das almas dos homens separada do poder político; o que não impediu interferências e alianças entre os poderes, e a ingerência do pastorado sobre a vida cotidiana, na administração dos bens, das riquezas e coisas.

O poder político como condição da realeza, o exercício do poder real, o ofício da governança como atividade de governo (*regimen*) se desenvolvia no exercício de dirigir (*regere*), conduzindo e corrigindo a conduta dos homens e não os dominando (*dominatio*), orientando-se pelo bem comum e na proteção da cidade; não como Estado, com função

executiva e direitos ligados ao exercício do soberano. É rei aquele que rege, que age corretamente¹⁷, um exemplo de virtude, uma prática moral.

Historicamente – no plano das representações que modelaram o pensamento político – o governo precedeu o Estado. O ato de reger, em outros termos, foi definido, analisado e codificado antes que fosse concebível uma *res publica* compreendida nos limites de um território. Por isso é essencial não ligar muito intimamente a problematização da atividade governamental à existência de uma estrutura estatal (SENELLART, 2006, p. 23).

Progressivamente o conceito de um governo político, de soberania real institucional e jurídica afirmando o direito ao governo do reino, ampliando sua ação para além da condução dos corpos e da ordem pública, deslocando-se da espiritualidade, do modelo, da continuidade religiosa, de dirigir o povo para o bem, em alcançar a salvação em mundo outro que não este.

A passagem de um governo das almas para o contexto de um governo do exercício da política, na emergência da episteme clássica¹⁸, na emergência de novos saberes deslocando as especificidades de governo, seja pela proliferação de questões relacionadas à vida material, como a higiene e a educação, ou a insurreições campesinas e relações econômicas; à presença de outras regras de condução apoiadas na filosofia greco-romana para alcançar a salvação e a verdade. Momento de multiplicidade, de proliferação de modos de condução, de outras formas de conduta para além do pastorado, que se entrecruzaram com a religiosa, a fim do desfrute de uma melhor condução, um melhor pastorado, e não sua negação. Desta forma, a governamentalidade do soberano se deu por uma racionalidade diferente a do pastorado.

Por conseguinte, não mais um *continuum* do pensamento teológico, do pastorado; não meramente a exercício da soberania do rei, mas “um suplemento em relação à soberania, (...) uma diferença, uma alteridade em relação ao pastorado. (...) É mais do que a soberania, (...) algo que não tem modelo, que deve buscar o seu modelo, é a arte de governar” (FOUCAULT, 2008c, p. 317). Uma razão, princípios de governo, de Estado, no desenvolvimento de uma invenção de governo, de outra racionalidade de governo, a partir de outras condutas, contracondutas, resistências ao pastorado cristão.

¹⁷ A palavra reino (*regnum*) vem de rei (*a regibus*). Com efeito, do mesmo modo que rei é tirado de reger (*a regendo*), reino é tirado de rei. (...) Quem age com retidão (*recte faciendo*), conserva o nome de rei; quem peca, perde-o (ISIDORO DE SEVILHA *cf* SENELLART, 2006, p. 69-70).

¹⁸ Foucault, 2007.

1.2 Cartomante¹⁹

O pensamento de Maquiavel movimenta e produz uma marca temporal sobre a perspectiva da salvação pela emergência de novas regras de governo. Entretanto, Foucault (2008c) e Senellart (2006), afirmam que a arte do Estado (*arte dello stato*), ainda não é o Estado, um tratado sobre a razão do Estado, mas um manual para o soberano, o príncipe, governar, salvaguardar, manter sua posição, seu poder, seus interesses, seu domínio, sua dominação sobre o território, a cidade, o principado e sua população. Contestação do pressuposto platônico de um modelo pré-estabelecido, universalista e harmonioso, por um modelo em contínua e relativa mudança temporal, de adaptação às coisas, que mudam. Consequentemente, efeito pragmático sobre a condução do governo pelo soberano, uma estratégia sobre o previsível diante a multiplicidade de escolhas.

Uma transformação simbólica da exemplaridade do príncipe perfeito, ético, justo e virtuoso na condução e imagem de Deus, para a habilidade do soberano que se faz ver na sua diferença consubstancial aos súditos. O príncipe deve parecer, manifestar sua posição, em que “o parecer, enquanto tal, não tem por função enganar, mas alimentar uma ‘opinião’” (SENELLART, 2006, p. 243-244). A visibilidade do soberano constrói uma imagem ideal e gloriosa para formar opinião e estabilidade no reino.

Em oposição, nem a exemplaridade nem a habilidade do soberano, nem o exercício da soberania nem a gestão pastoral, mas a invenção, uma nova racionalidade, uma inovação na constituição de normas para o comando do homem pelo homem por meio de uma estrutura de autoridade que assegurasse o controle dos corpos e das almas, a obediência sem reservas; logo, o Estado livre dos conflitos de interpretação religiosa e pleno de instrumento de quantificação, coerção e disciplina, condição política para o controle individual e coletivo sobre a coesão e a ordem social, “a despessoalização do governo, reduzido a uma função necessária à ‘manutenção da ordem’” (SENELLART, 2006, p. 251).

Momento em que a figura do político, aquele que calcula, racionaliza o exercício do governo e participa da soberania absolutista, na costura entre rei e governo, antecipa o domínio da política, arte inventariante de outros modos de elaborar o vínculo salvacionista entre o mundo celeste e o mundo terreno, tendo o Estado, sua razão, sua arte como objeto de integridade. A política como a racionalidade do Estado.

¹⁹ Ivan Lins. Nos Dias de Hoje, 1978.

O Estado absoluto como arte racional e estatal de governar, da pragmática da dominação a uma teoria racional do comando, por meio de novas técnicas, ciências de Estado, em particular a quantificação estatística para melhor conhecer o povo e o reino; para proporcionar a paz civil e religiosa, a repressão a toda ordem discordante; o controle da opinião pública pela virtude e pela força, admiração e temor. Com o absolutismo aumenta o distanciamento do soberano, uma estratégia sobre o previsível, aproximando-o da invisibilidade para tudo melhor observar, ver; a opacidade do político, do segredo de Estado em contraposição à maior visibilidade do espaço social, do povo, da sociedade.

A arte de comandar uma multidão não depende mais, para Lipsio, do regime da exemplaridade (mesmo se convém que o príncipe seja um modelo de virtude), nem do da habilidade (o que não exclui o recurso a artifícios enganadores), mas necessita, para além das qualidades pessoais do príncipe, o concurso de todo o aparelho administrativo e repressivo do poder público. Com Lipsio, o governo, concebido como agente de disciplina, depende da nova economia da segurança que o Estado absolutista colocará em prática ao sair das guerras religiosas (SENELLART, 2006, p. 258-259).

Como arte de governar, a razão de Estado tem um objetivo essencial: salvaguardar o próprio Estado. Para tanto se organiza a partir de um conjunto de instituições, leis, regras, costumes e cuidados políticos que mantenham a integridade, a tranquilidade, a felicidade do Estado. Desse modo, o saber produzido pelo Estado é o aperfeiçoamento do próprio saber que o constitui, de traços e características do mesmo; logo, como aponta Foucault (2008c), de modo algum transformação, apenas aperfeiçoamento de técnicas de governo que conservem, mantenham, perpetuem da existência do Estado.

Nem mais a escatologia, a salvação dos indivíduos pelo poder pastoral, nem uma origem legítima que justifique a soberania do príncipe; nem o Império nem a Igreja como universais; governa-se uma pluralidade de Estados que se embatem em relações de concorrência, competição política, comercial e econômica, procurando, concomitantemente, a concórdia, a paz perpétua e universal: posição de dominação, equilíbrio e coexistência.

Para a prevalência sobre toda e qualquer coisa em razão, necessidade, salvação do Estado, o exercício da política na constituição de estratégias, táticas, artifícios, ferramentas que estabilizem relações de força entre os Estados, uma dinâmica de acertos, combinações, conluios, conspirações, mecanismos de força, de segurança, de onde, de acordo com Foucault (2008c) emergem os dispositivos: diplomático-militar, quer pela diplomacia ou pela guerra, com o intuito de manter o equilíbrio e a paz entre a pluralidade de Estados; e a polícia,

simulando o equilíbrio e a ordem interna, administrando o cotidiano, a moral pública, o comércio, a saúde, a educação, a profissionalização para melhorar as forças do Estado.

O que caracteriza um Estado de polícia é que aquilo que lhe interessa é o que os homens fazem, é a sua atividade, é sua ‘ocupação’. O objetivo da polícia é, portanto, o controle e a responsabilidade pela atividade dos homens na medida em que essa atividade possa constituir um elemento diferencial no desenvolvimento das forças do Estado. (...) É a atividade do homem como elemento constitutivo da força do Estado (FOUCAULT, 2008c, p. 433).

A fim de melhor administrar e conhecer as forças constitutivas do Estado, a polícia pôs em uso instrumentos estatísticos que permitiram conhecer as riquezas, o comércio, a circulação de homens e mercadorias, os impostos; a demografia do reino, quantidades de indivíduos, nascimentos, mortes; a remodelação e regulação do espaço urbano para um melhor viver por meio do conhecimento dos problemas relacionados à saúde. Toda uma produção de saber ligado ao desenvolvimento da estatística, conhecimento técnico da realidade do Estado, das forças que realmente existem no território que se governa.

A polícia por meio de regulamentos e leis buscou aumentar a força do Estado e, para tanto, a disciplina pelo bem-estar e felicidade dos súditos, do povo. Para que a ordem, a obediência, a disciplina fosse garantida, conseqüentemente, o Estado agia sobre a consciência das pessoas, do povo, a fim de que seus comportamentos sociais, políticos e econômicos estivessem acomodados à coexistência das cidades e às necessidades do Estado.

Essa grande proliferação se destaca das disciplinas locais e regionais a que pudemos assistir desde o fim do século XVI até o século XVIII nas fábricas, nas escolas, no exército, essa proliferação se destaca sobre o fundo de uma tentativa de disciplinarização geral, de regulamentação geral dos indivíduos e do território do reino, na forma de uma polícia que teria um modelo essencialmente urbano (FOUCAULT, 2008c, p. 458).

É a felicidade, a paz, a concórdia, a sobrevivência, o saber, a verdade, a administração, as riquezas do Estado que a razão de Estado objetiva. Por conseguinte, os escritos de Francis Bacon (*cf* Foucault, 2008c) observam que, diferentemente ao príncipe de Maquiavel, o povo é o objeto e a preocupação da razão de Estado, ou seja, governar é governar o povo e para o povo, para a sua felicidade e bem viver, a fim de que não haja sedições, distúrbios, revoltas que promovam a insubordinação à ordem e ao poder do soberano. Desta feita, faz-se necessário governar, calcular economicamente para que a fome, a pobreza, a indigência a opinião sobre o soberano não alcance certo nível de descontentamento que impeça a paz da república.

Entretanto, a governança dos homens, do povo, pela técnica do mercantilismo, do cálculo econômico em que se supervalorizava e privilegia o instrumento da concorrência pelo comércio para o fortalecimento do Estado, com seu subsequente enriquecimento, produziu problemas de ordem social-econômica derivados do aumento populacional a fim de aumentar esse poder, seus recursos e riquezas; fortalecimento das cidades-mercados, do processo de urbanização e da coexistência densa entre os indivíduos, na coexistência com a mercadoria, com o comércio; movimentos de troca, venda, circulação; regulações sobre vender, circular, coabitar, coexistir, viver.

Para Foucault (2008c) a condução dos homens pela razão de Estado suscitou contracondutas, movimento de resistências, que culminaram na emergência da sociedade civil; corpo originário, nascido da emergência de uma arte de governar; contracondutas ativas na luta, na oposição entre Estado territorial e um Estado de população, de uma sociedade civil que buscou se emancipar da tutela governamental, dos vínculos de obediência, da verdade construída e detida pelo Estado.

Quer se oponha a sociedade civil ao Estado, quer se oponha a população ao Estado, quer se oponha a nação ao Estado, como quer que seja, esses elementos é que foram postos em jogo no interior dessa gênese do Estado e do Estado moderno. São portanto esses elementos que vão entrar em jogo, que vão servir de objetivo ao Estado e ao que se opõe a ele. E, nessa medida, a história da razão de Estado, a história da *ratio* governamental, a história da razão governamental e a história das contracondutas que se opuseram a ela não podem ser dissociadas uma da outra (FOUCAULT, 2008c, p. 480).

Isto proporcionou a emergência de discursos que criticaram os privilégios da cidade, do urbano sobre o campo; da importância da produção, do retorno financeiro, do lucro perante a regulamentação do preço para melhor quantificação de compra e venda; o corpo da sociedade, a população, de modo diferente, não mais como um bem em que o que importa é a quantidade ou a multiplicidade de braços dóceis postos a trabalhar pelo menor salário possível para que os preços também sejam baixos, a fim de facilitar o comércio entre as nações, mas o conjunto natural de seres vivos que coexistem, trabalham e consomem, e sobre a qual se pode intervir biopoliticamente.

1.3 Somos Todos Iguais Nesta Noite²⁰

As dificuldades geradas por técnicas de governo e de gestão da economia a partir do século XVI, de acordo com Foucault (2008c), tiveram como uma de suas consequências à escassez de alimentos no meio urbano da Europa oitocentista, gerando instabilidade política, revoltas contra uma governamentalidade apoiada sobre um sistema político-disciplinar de controle e regulação exacerbada sobre o comércio, com a finalidade de manter os preços e os salários baixos, fortalecendo o Estado pelo seu enriquecimento; disciplinamento e regulações por todo o território, sobre os detalhes do viver.

Na medida em que, a partir do fim do século XVII – início do século XVIII, 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 das instituições políticas. E vamos ter conflitos de conduta nos confins, nas margens da instituição política. (FOUCAULT, 2008c, p. 261)

Diante de possibilidades catastróficas por meio de sedições e revoltas devido a escassez de alimentos, emergiu pelo pensamento fisiocrático²¹ a liberdade de comércio, a concorrência para além dos Estados, concorrência entre particulares, em que o objeto comercializável tem uma história de trabalho e de tempo gasto, logo um custo; uma realidade, acontecimentos de produção, sua natureza. Uma naturalidade espontânea que emerge da coabitação espacial, das trocas, da produção, dos movimentos humanos; diferente à natureza do mundo, uma natureza social; um saber sobre a sociedade civil que orienta o agir do Estado.

A emergência de novos problemas relacionados ao conjunto de interações e interesses dos indivíduos. A relação entre os súditos e o Estado, a regulamentação social pela polícia modificada pelo desenvolvimento de técnicas e saberes associados aos movimentos demográficos e de deslocamento da sociedade civil. A população²² como um objeto submetido a sua própria naturalidade, que se transforma e obriga o Estado a produzir novas práticas e dispositivos relacionados ao corpo da população, como os relacionados à saúde e educação.

²⁰ Ivan Lins. *Somos Todos Iguais Nesta Noite*, 1977.

²¹ Fisiocracia ou governo da natureza, a ação sobre uma realidade, uma única realidade, política ou econômica, chamada de física, sobre a qual se deve agir.

²² Diferentemente ao conceito de população, Foucault (2008c, p. 58), define povo como aqueles que resistem, escapam à coerção e ao disciplinamento.

O desenvolvimento do discurso da economia política não eliminou os problemas, como a escassez de alimentos, mas os tornou algo que não mais flagelava toda a população, apenas um grupo menor de indivíduos; a gestão do corpo da população no conjunto de seus fenômenos naturais - demografia, saúde, etc. -, que o Estado teve que conhecer e administrar, facilitando o movimento natural das coisas; objeto “sobre o que, para o que são dirigidos os mecanismos para obter sobre ela certo efeito, [quanto, como] sujeito, já que é a ela que para se pede para se comportar como ou daquele jeito” (FOUCAULT, 2008c, p. 56). A natureza da população, da sociedade civil, uma naturalidade específica do convívio entre os homens e das relações que emergem dessa maior coexistência no espaço urbano, constituído a partir da razão de Estado, que passa a ser objeto de gestão, necessidade para a existência do Estado.

A liberdade, o interesse particular de manusear, trocar, comerciar o objeto como melhor prover, a fim de estabilizar os preços pela sua própria natureza, sua autorregulação. Inversamente a um sistema político-disciplinar de medidas artificiais para conter os preços, a emergência de técnicas de governamentalidade apoiadas em mecanismos de análise que ampliam o olhar sobre o objeto e sua natureza, e projetam acontecimentos futuros; escreve Foucault (2008c, p. 54): “uma economia, ou uma análise econômico-política, que integre o momento da produção, que integre o mercado mundial e que integre enfim os comportamentos econômicos da população, produtores e consumidores”.

Acompanhando o pensamento de economistas do século XVII e XVIII, Foucault (2007) observou o desenvolvimento da economia política como um sistema de coerção e condução do humano, não apenas um conhecimento de produção de riquezas, mas um sistema de pensamento que, além de determinar o valor de bens e serviços, objetivava o comportamento da população, da sociedade e do Estado, como políticas educacionais e de saúde.

A economia é uma disciplina ateia; a economia é uma disciplina sem Deus; a economia é uma disciplina sem totalidade; a economia é uma disciplina que começa a manifestar não só a inutilidade, como também a impossibilidade de um ponto de vista soberano, de um ponto de vista do soberano sobre a totalidade do Estado que tem para governar (FOUCAULT, 2010, p. 348).

A emergência de um conjunto de práticas, técnicas, regulamentos, proteções, codificações diferentes ao exercício que observava as conformidades com as leis morais, naturais e divinas; diferentes à razão de Estado dos séculos XVI e XVII, em que a ação, o dever era o de possibilitar ao próprio Estado o máximo de força pelo acúmulo de riquezas. A

economia política se ramificou na razão de Estado pelo uso de ferramentas de racionalidade científica e de gerenciamento da população e suas necessidades, produção, circulação e consumo; vida, existência e trabalho; nas insuficiências e enriquecimento do Estado na concorrência e equilíbrio com outros Estados.

Foucault (2010) escreveu que o liberalismo não é uma teoria, uma ideologia, uma utopia ou um modo de a sociedade se representar, mas uma tecnologia particular de governo, entendida como uma atividade na condução e coerção dos homens, uma maneira de governar o melhor possível o corpo da população pelo Estado no exercício de seu governo e soberania política; uma maneira de fazer orientada, refletida e regulada pela crítica e pela evidência científica, por uma reflexão contínua. Uma técnica de governo orientada pelo “*laisser-faire*”, no deixar fazer, na liberdade de movimento para as pessoas e coisas.

A ideia de um governo dos homens que pensaria antes de mais nada e fundamentalmente na natureza das coisas, e não mais na natureza má dos homens, a ideia de uma administração das coisas que pensaria antes de mais nada na liberdade dos homens, no que eles querem fazer, no que têm interesse de fazer, no que eles contam fazer, tudo isso são elementos correlativos. Uma física do poder ou um poder que se pensa como ação física no elemento da natureza e um poder que se pensa como regulação que só pode se efetuar através de e apoiando-se na liberdade de cada um, creio que isso aí é uma coisa absolutamente fundamental. Não é uma ideologia, não é propriamente, não é fundamental, não é antes de mais nada uma ideologia. É primeiramente e antes de tudo uma tecnologia de poder (FOUCAULT, 2008c, p. 64).

Uma governamentalidade que não substituiu, mas que distendeu, modificou, deu novas formas à razão de Estado que se organizava por mecanismos e técnicas disciplinares, códigos, regulamentos, obrigações da população para com o Estado; um contrato social que definia o permitido e o proibido, os movimentos, a ocupação e os usos do espaço; que observava detalhes ínfimos a fim de proceder todo um policiamento sobre as infrações que deveriam ser corrigidas, sobre os delinquentes que não observam, cumpriam as regras do contrato que sustentava o coletivo.

Diferentemente, a economia política centrou sua racionalidade sobre técnicas, conhecimentos da natureza dos objetos a fim de melhor compreender a necessidade de sua produção e existência. Técnicas de governo, que apesar de também atuarem entre permissões e proibições, são mais maleáveis, plásticas, intervenções necessárias que não impediam ou atentavam contra o “*laisser-faire*”, no deixar fazer, e, para tanto, a incorporação de novas

técnicas e gerência de produção por mecanismos de segurança que permitam o desenvolvimento seguro dos movimentos naturais da economia e da população.

A lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008c, p. 61)

A governamentalidade liberal, a partir do século XVIII, desenvolveu uma prática sobre o corpo da população, sua biopolítica, regulada pela maximização da economia, avançando sobre a razão de Estado “que desde o fim do século XVI, procurara na existência e no reforço do Estado o fim susceptível de justificar uma governamentalidade crescente e de reger o seu desenvolvimento.” (FOUCAULT, 2010, p. 394). Para o liberalismo, governa-se demais, o Estado não pode ser seu princípio regulador, nem o seu próprio fim.

O bem de todos vai ser assegurado pelo comportamento de cada um, contanto que o Estado, contanto que o governo saiba deixar agir os mecanismos de interesse particular, que estarão assim, por fenômenos de acumulação e de regulação, servindo a todos. O Estado não é portanto o princípio do bem de cada um. (...) Trata-se agora de fazer de tal modo que o Estado não intervenha senão para regular, ou antes, para deixar o melhor-estar de cada um, o interesse de cada um se regular de maneira que possa de fato servir a todos. O Estado como regulador dos interesses, e não mais como princípio ao mesmo tempo transcendente e sintético da felicidade de cada um, a ser transformada em felicidade de todos. É essa, a meu ver, uma mudança capital que nos põe em presença dessa coisa que vai ser, para a história dos séculos XVIII, XIX e também XX, um elemento essencial, a saber: qual deve ser o jogo do Estado, qual deve ser o papel do Estado, qual deve ser a função do Estado em relação a um jogo que, em si, é um jogo fundamental e natural, que é o jogo dos interesses particulares? (FOUCAULT, 2008c, p. 466)

No modelo liberal, o mercado não é somente uma ciência empírica, mas espaço de formação e manifestação de práticas e regimes de verdade apoiados sobre um saber e um poder, técnicas, procedimentos e conhecimentos de base científica que modificam o governo dos homens por uma racionalidade de Estado mercantilista, estabelecendo outra racionalidade sobre os aparelhos diplomático-militar, policial, do direito e da justiça, incorporando o respeito e a liberdade às iniciativas dos indivíduos; a gestão da população, o mercado como uma realidade natural, o estado natural da sociedade. Razão que atravessa a sociedade em que vivemos; uma razão governamental moderna.

Com a emergência de uma sociedade civil, o discurso de liberdade se tornou imanente à racionalidade governamental, um imperativo direito dos indivíduos que deve ser respeitado e nunca esquecido pelos governantes, que devem adequar o sistema jurídico, o direito público a toda uma razão de liberdades individuais, coletivas, econômicas. Em oposição, a desarticulação da polícia do modelo da racionalidade do Estado, de dispositivo regulamentador para fortalecer o Estado para um dispositivo de intervenção direta, meramente repressor da desordem, mantenedor da ordem pública.

Governamentalidade com limites máximos e mínimos que, conforme Foucault (2010), advém das regulações, do conhecimento indispensável dessa arte de governo – seu desconhecimento é a incompetência, o fracasso em governar –; limites gerais que abarcam todas ações de governar; também uma autorregulação que não é a do direito e das leis, mas dada pelo instrumento da economia política, uma racionalidade, uma ciência que produziu descontinuidades, entre os séculos XVII e XVIII, deslocamentos essenciais nos regimes de verdade, com sua emergência, cujos principais temas foram os corpos e seus atos, de quais se extraiu tempo e trabalho, mais do que bens e riquezas.

Adam Smith (...) traz à luz o trabalho, isto é, o esforço e o tempo, essa jornada que, ao mesmo tempo talha e gasta a vida de um homem (...) se há uma ordem nas riquezas, se isto pode comprar aquilo (...) é porque todos eles são submetidos ao tempo, ao esforço, à fadiga e, indo ao extremo, à própria morte. (...) Quanto à fecundidade desse trabalho (...) progresso da indústria, aumento da divisão de tarefas, acúmulo de capitais, divisão do trabalho produtivo e do trabalho não-produtivo. (FOUCAULT, 2007, p. 308-309)

A racionalidade da economia política analisa as práticas governamentais pelos efeitos de seu exercício, positivos ou negativos, provocados sobre o corpo do Estado e da sociedade, e não de certa legitimidade de direitos constituídos anteriormente. Essa racionalidade tem uma natureza própria inteligível, uma natureza intrínseca que atravessa sua governamentalidade e justifica seus objetos e operações. Violar as leis desta natureza produz consequências negativas ao exercício de governança, demonstração de ignorância dos mecanismos dessa racionalidade, que não se organiza pela legitimidade de um direito anterior, mas pelo êxito ou fracasso de uma ação governamental.

A arte de governar por meio da economia política gerou autolimitações sobre as ações e o que se acomete com o objeto manipulado, decorrente dos limites impostos por sua própria natureza de se contrapor a forças externas. Ao estabelecer limites para o exercício político, autorregulando-se, expurgou forças ou contrapesos extrínsecos às suas fronteiras.

A partir do século XVIII vai poder estabelecer-se uma coerência refletida, racional; coerência estabelecida por mecanismos inteligíveis que ligam entre si essas diferentes práticas e os efeitos dessas diferentes práticas, e que vão, por conseguinte, permitir considerar todas essas práticas como boas ou más, não em função de uma lei ou de um princípio moral, mas em função de proposições que serão sujeitas à repartição entre o verdadeiro e o falso. Portanto, é toda uma parte da atividade governamental que vai assim passar para um novo regime de verdade, e este regime da verdade tem o efeito de afastar todas as questões que, anteriormente, podiam ser colocadas pela arte de governar. (FOUCAULT, 2010, p. 43)

Por seus autolimites, o liberalismo instaurou um regime de verdade em que a crítica se exprime pelos limites de máximo e mínimo que a ação de governamentalidade se permite realizar pela sua natureza: governa-se sempre demasiado, ou, pelo menos, suspeita-se sempre que se governa em demasia. À prática governamental, contracondutas por parte da sociedade civil que objetivavam o fim do próprio Estado, questionadoras do modo como se governa e por quem, a fim de emergir um melhor governo.

1.3 Mal Secreto²³

A pedagogização pelo dispositivo escolar, pela educação, fez parte de movimentos, a partir do século XVI, que tiveram como objetivo e procedimento a conduta, o governo das crianças, emergindo certa positividade pedagógica de condução para melhor prover as forças do Estado.

É o problema da instituição das crianças. O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria – é esse o problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobredeterminado por toda essa explosão do problema das condutas no século XVI. A utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças (FOUCAULT, 2008c, p. 310).

Paralelamente a uma ciência sobre o capital e o mercado, produção e trabalho, a governamentalidade liberal produziu deslocamentos no campo educacional, por meio de uma positividade que se movimentou por uma educação pública nacional, em substituição à estatal, e laica sob a primazia da razão, e que se fizesse universal, gratuita e obrigatória no grau primário, e orgânica em seus diferentes graus.

²³ Jards Macalé. Jards Macalé, 1972.

Essa nova positividade é a defesa que fez Marie Jean Antoine Nicolas Caritat – Marquês de Condorcet – como presidente da *Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa* por meio do *Plano de Instrução Nacional*²⁴, em 1792, em consonância com os termos da Constituição francesa de 1791 que indicava a criação e organização de uma educação pública e gratuita para todos os cidadãos. Essa constituição supunha novas representações na esfera pública, transitando por acepções de cidadania, de soberania e de pedagogia, deslocando a educação, pelo signo das políticas públicas de alcance popular, para a emergência de um homem novo, tornando-se a própria razão de ser do Estado; a escola erigindo-se como o templo da República.

O plano desenvolvido por Condorcet exerceu enorme influência sobre os projetos que o sucederam, tornando-se referência para a educação francesa moderna, como também para outros países europeus e americanos. O projeto, em consonância com o pensamento democrático e liberal, inovava ao projetar um processo de escolarização em que a razão teria a prioridade sobre o ensino até então ministrado, alcançando todas as camadas econômicas, dos menos privilegiados aos mais ricos, custeada, em parte, pelo Estado.

Entendemos que, neste plano de organização geral, o nosso primeiro cuidado deve consistir em tornar a educação, não só tão igual e tão universal, mas também tão completa, como as circunstâncias o permitam; que é preciso dar a todos, igualmente, o máximo de instrução possível, mas não recusar a ninguém a instrução mais elevada, embora a massa inteira dos indivíduos não possa partilhar dela; estabelecer a primeira, porque é útil aos que recebem e a segunda, porque o é àqueles mesmos que não venham a recebê-la (CONDORCET, 1943, p. 7).

O plano dividiu a instrução escolar em escolas primárias, secundárias, institutos, liceus e a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. Todos os graus de instrução deveriam ser oferecidos à população, contudo apenas o primeiro e o segundo, obrigatoriamente, não poderiam deixar de ser gratuitos para que não produzissem desigualdades entre as classes.

A educação primária, com duração de quatro anos, se estabeleceria por todo território nacional, inclusive em aldeias com o mínimo de 400 habitantes, com a presença de um professor, com o desenvolvimento do conhecimento da língua oficial pela escrita, leitura e gramática; da matemática pela aritmética, cálculo e medidas; ginástica e regras de conduta, morais e cívicas; sentimentos e práticas que convinhasem ser fortalecidos: justiça, amor à igualdade, à indulgência, à humanidade e à elevação do caráter; entendimentos sobre a

²⁴ *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*

produção do país, da agricultura às artes. Conhecimentos e habilidades mínimas para cada indivíduo alcançar a autonomia ofertada pela razão, a guiar-se por si mesmo e usufruir de seus direitos, ademais de proporcionar a ocupação de funções públicas mais simples.

As escolas secundárias, também presente em todo território, em povoados com mais de 4.000 habitantes, contavam com a presença de um a três professores de acordo com o número de alunos matriculados. Em cada escola uma biblioteca e um espaço para instrumentos meteorológicos, máquinas e ferramentas, exemplares de história natural. Na base curricular noções de matemática, história natural, química, artes, moral e lições sobre comércio, enriquecidas com técnicas agrícolas, artes mecânicas e leis gerais, quando de interesse universal. Essas escolas, apesar de gratuitas, se destinavam a crianças cujas famílias não podiam prescindir do trabalho infantil, preparando-os para empregos públicos e profissões ligadas ao comércio de pouca complexidade, como também para a formação de professores para as escolas primárias.

Além da preocupação com as crianças, o plano de Condorcet, também observava o ensino de adultos. Os professores das escolas primárias e secundárias, a cada domingo, realizavam conferências públicas para cidadãos de todas as idades a fim de proporcionar conhecimentos necessários àqueles que não participavam da educação primária ou secundária.

Os Institutos, em número de 110 distribuídos por todos os departamentos, abarcavam todos os conhecimentos humanos com o propósito de propiciar uma educação ampla, habilitando para lecionar nas escolas secundárias e para funções públicas mais complexas. O projeto de Condorcet recomendava a supressão do latim, útil apenas à eloquência, ofertando apenas o que fosse útil ao homem e ao cidadão, indiferentemente a sua profissão, como conhecimentos sobre agricultura, artes mecânicas, militar e medicinal.

Na divisão curricular predominavam as ciências físicas e matemáticas, frutos da marcha evolutiva empreendida pelo espírito humano, ao invés de uma anterior divisão e classificação filosófica. Por conseguinte, precisão, método e lógica no desenvolvimento do raciocínio e das faculdades intelectuais, como o combate do obscurantismo popular, seus preconceitos e superstições, a fim de aperfeiçoar a nação.

O ensino ministrado nos Liceus, 09 distribuídos pelos departamentos, aperfeiçoaria o aprendizado das ciências, bem como formaria os professores dos Institutos. Como centros de aperfeiçoamento e acúmulo cultural, os Liceus facilitariam a transmissão de conhecimentos de uma geração para outra. Também poderiam se matricular alunos estrangeiros, estratégia

utilizada para disseminar para outras culturas os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade.

Como reduto último de instrução, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes teria o intuito de dirigir e vigiar os demais espaços de instrução, além de selecionar e classificar os refinamentos das ciências e das artes, a fim de multiplicar, aplicar e divulgar seus progressos, as novas descobertas e teorias dos diferentes ramos da ciência, possibilitando intercâmbios, aperfeiçoando e enriquecendo com novas verdades a razão e o espírito humano. Os membros da Sociedade Nacional deveriam escolher seus pares, bem como os professores dos liceus, que por sua vez, deveriam nomear os dos institutos.

Condorcet projetava uma educação independente dos poderes públicos, por desconfiar da instrumentalização em razão de objetivos específicos, preferindo os sábios na condução ética e pedagógica. A educação como um dever basilar do poder público; portanto, direito subjetivo do cidadão, contudo uma rede autoadministrada e oferecida pelos poderes públicos, sem, no entanto, depender deles.

Rompendo com uma antropologia cristã pessimista em relação à natureza humana, Condorcet teve por objeto o aumento da felicidade pública, com a sobreposição de educação e democracia, logo um dever dos governantes para com os cidadãos a fim de expandir as virtudes democráticas da igualdade, da justiça e da liberdade. O conhecimento, pela instrução pública, emanciparia a consciência livre, um sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia, promovendo o pleno exercício da cidadania, pelo estabelecimento de leis que assegurassem a liberdade na esfera civil.

Virá sem dúvida um tempo em que as sociedades sábias, instituídas pela autoridade, serão supérfluas, e desde esse momento perigosas, e no qual, até mesmo todos os estabelecimentos públicos de instrução chegarão a ser inúteis; será aquele tempo em que não haverá que temer algum erro geral; em que terão perdido seu influxo todas as causas que chamam o interesse ou as paixões, em socorro dos preconceitos; aquele em que a instrução se terá igualmente por todos os lugares de um mesmo território e por todas as classes duma mesma sociedade e em que todas as ciências e todas as aplicações da ciência estarão igualmente libertas do jugo de todas as superstições e do veneno das falsas doutrinas; em que cada homem, enfim, encontrará nos seus próprios conhecimentos e na retidão do seu espírito armas suficientes para quebrar todos os laços do charlatanismo. Mas esse tempo ainda vem longe. O nosso objetivo deverá ser preparar e acelerar o advento dessa época, e, trabalhando em formar estas novas instituições, ocupamo-nos incessantemente em apressar o instante feliz em que elas venham a ser inúteis (CONDORCET, 1989, p. 31).

O pensamento educacional de Condorcet além de um homem novo, de uma sociedade democrática e liberal, preconizava uma época utópica em que o progresso por meio da razão erradicaria a ignorância, prescindindo da necessidade de escolas; instante feliz de justiça eterna em que cada homem, suficientemente instruído, exerceria a razão por si mesmo e sem se submeter ao próximo; a igualdade imperaria perante os homens.

2. AS CONFISSÕES²⁵

*O dólar vale mais que eu / Eita, fudeu / Vale mais
que eu
Se essa vida se resume a dinheiro / Corre, corre o
dia inteiro para a vida se pagar / Faço o quê, se
acordo sem trocado / Sem tostão fico bolada / Sem
tutu não valho nada
Se cai o real / Fudeu! / Caio na real / Fudeu! /Pra
pagar o Natal, eu chamo o cheque especial
E quem é que tem (vintém)? / Para o carnaval (tô
mal) / Só ganhando o mínimo, não saio do lugar
O dólar vale mais que eu / Eita, fudeu / Vale mais
que eu
Se essa vida se resume a dinheiro / Corre corre o
dia inteiro para a vida se pagar / Faço o quê, se
acordo sem um puto / Sem din din fico maluca /
Mas tô pra me acostumar
Não funfa o cartão? / Fudeu! / Bufunfa tem não /
Fudeu / Nessas pindaíba só me resta dar migué
Estorou o cré / dito / Esgotou o dé / bito / Já virou
fumaça o churrasquito de amanhã
O dólar vale mais que eu / Eita, fudeu / Vale mais
que eu.*

Tá com dólar, tá com Deus. Francisco, El Hombre
e Apanhador Só²⁶

O pensamento liberal, apesar dos dogmas do direito natural, da liberdade de comércio, da propriedade privada e do equilíbrio de mercado, não é um mar calmo. É um mundo de tensões, e como tal, uma governamentalidade sujeita a crises. Segundo Foucault (2010), as crises do liberalismo são crises da governamentalidade liberal.

Pierre Dardot e Christian Laval (2016) observam que lutas internas e a emergência de novos atores minaram certa estabilidade que o liberalismo apresentou entre os séculos XVIII e XIX. Entre dogmáticos e reformistas, o bem comum e a liberdade individual, intervenção governamental, conflito de classes e socialismo, a razão governamental liberal entrou em um embate suicida que repercutiu nas grandes guerras mundiais.

Diversas frentes engendraram tensões sobre o projeto liberal: a emergência de oligopólios e cartéis minando o ideal de um mercado equilibrado pela lei da oferta e procura, de uma concorrência harmonizada pela própria natureza do mercado; as mudanças científicas de administração e produção nas empresas; a relação dos políticos com grandes banqueiros e

²⁵ Le Confessioni, 2016. Direção: Roberto Ando. DVD, Cor, 103 min.

²⁶ Francisco, El Hombre. Soltasbruxa, 2016.

empresários, fraturando a crença na mão invisível do mercado, visto que os interesses desses grupos eram muito visíveis; internacionalmente, o conflito entre as potências imperialistas por mercados e consumidores. Também a pauperização dos trabalhadores e suas famílias decorrentes do aumento da concentração urbana nos grandes centros fabris combinada com os baixos salários e longas jornadas de trabalho, sacudindo, em mais uma frente, o dogmatismo histórico da governamentalidade liberal.

Um movimento ascendente de dispositivos, regulações, leis destinadas a consolidar a condição dos assalariados e evitar tanto quanto possível que eles continuassem a cair no pauperismo que afligia todo o século XIX: legislação sobre o trabalho infantil, limitação da jornada de trabalho, direito de greve e associação, indenização por acidente, aposentadoria para operários. Essa pobreza nova, gerada no ciclo dos negócios, deveria ser baldada por medidas de proteção coletiva e segurança social. (...) O movimento operário, em pleno desenvolvimento, tanto no plano sindical como plano político, constituía nesse sentido uma advertência constante da dimensão coletiva e ao mesmo tempo conflituosa da relação salarial (...) (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 41).

Segundo Karl Polanyi, (*cf.* DARDOT; LAVAL, 2016), o Estado liberal se constituiu por paradoxos que se estabeleceram pela relação dos mecanismos do mercado com a sociedade, pelas limitações do mercado. O liberalismo, e a conversão de relações humanas em relações mercantis, é fruto de ações de governamentalidade, sendo indispensável a participação do Estado na regulamentação e coerção da população. Contudo, esse mesmo Estado reprime a dinâmica do mercado e protege a sociedade das aflições e sofrimentos impostos por mercado autorregulador.

Dardot e Laval (2016) apontam diversos intelectuais liberais, influenciados por Jeremy Bentham, que questionaram liberalismo do século XVIII, a fim de acomodar as tensões decorrentes do processo de industrialização e urbanização no XIX, e salvar o sistema capitalista do próprio liberalismo: Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, John Maynard Keynes, John Dewey. As discussões desses autores, na busca de algo intermediário entre os primeiros movimentos do liberalismo e do socialismo, questionavam a participação do Estado na vida social das sociedades modernas, primordialmente, as reformas sociais, a questão democrática, os limites e a centralização da ação governamental, a opinião pública, as massas versus os direitos do indivíduo.

Esse novo liberalismo, que considerava o *laissez-faire* ultrapassado, preocupava-se com a realidade social, as crises econômicas, a especulação, os movimentos fascistas que enfraqueciam as democracias, e via no Estado um interventor legítimo e capaz de manter viva

a democracia liberal e a sociedade surgida dessa. De acordo com Keynes, retomando o conceito de agenda e não agenda de Bentham, o Estado deve intervir quando necessário e assumir determinadas obrigações, deixando as demais para a iniciativa privada, além de agir como agente regulador e redistribuidor. Entre um liberalismo primário e inicial e a possibilidade de uma revolta operária alimentada pelo discurso socialista, uma proposta que se apresentasse como uma alternativa intermediária a ambos, outro modo de ser para o liberalismo.

O novo liberalismo apresenta-se como uma alternativa ao socialismo coletivista e marxista. Os novos liberais rejeitam a luta de classes como motor de transformação social. Aderem de preferência a uma forma de socialismo liberal que podemos qualificar de social-democrata, ao menos no sentido que tomará a expressão após as cisões nos partidos operários no início da Segunda Guerra Mundial. Naturalmente, esse novo liberalismo é o exato oposto daquilo que hoje chamamos de neoliberalismo, que é, em primeiro lugar, uma reação ultraliberal contra o intervencionismo keynesiano (DOSTALER *cf.* DARDOT; LAVAL. 2016, p. 60).

Para os pensadores do novo liberalismo, uma democracia proporcional se mostrou o melhor modo de assegurar e manter a liberdade sobre qual se fundou a governamentalidade liberal, e, para tanto, se fez necessário um equilíbrio entre as partes que se colocavam em disputa; portanto, uma alternativa que convergiu para um centro de forças que até então se mostravam contrárias, tendo no Estado o melhor fiador para a manutenção dos contratos da vida social, como do campo econômico a fim de garantir a ordem em ambos. Para tanto, coube ao Estado, além de agente mediador, atuar na proteção dos mais fracos e na expansão, ao maior número de indivíduos, do exercício da liberdade e da felicidade, garantindo a possibilidade de realização de projetos individuais.

Herbert Spencer se opôs ao utilitarismo reformador de Bentham, e a qualquer intervenção do Estado como um empecilho à vida do cidadão, a destruição da liberdade do indivíduo em relação ao Estado. O naturalismo e o evolucionismo de Spencer observam as intervenções do Estado, as políticas de acesso à educação e saúde, o sufrágio universal e a democracia moderna, como obstruções à racionalidade do mercado e a um cooperativismo em que os contratos devem ser respeitados. “A missão do Estado é, por isso, estreitamente circunscrita: ele apenas garante a execução de contratos livremente consentidos; não cria de modo algum direitos *ex nihilo*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 49).

Spencer, influenciado pelo pensamento de Thomas Malthus, propôs com seu liberalismo que o progresso para a humanidade somente era possível pela concorrência entre

os indivíduos; desse modo, a concorrência econômica precisava estar livre para que se desenvolvesse. Ao invés do liberalismo de complementariedade, de Smith e Ricardo, baseado na especialização como modo de aumento de produtividade e eficácia, no liberalismo concorrencial de Spencer apenas os mais aptos e fortes sobrevivem. Ao invés do modelo de troca em que se busca fortalecer e equilibrar as diferenças entre os produtores, a concorrência como palavra de ordem, modelo e mecanismo de vida, como norma geral da existência, e sobrevivência, individual e coletiva. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 55), seguindo o pensamento de William Graham Summer, teórico do concorrencialismo:

A escassez é a grande educadora da humanidade. Mas a humanidade tem tendência a reproduzir-se além de suas capacidades de subsistência. A luta contra a natureza é ao mesmo tempo, e inevitavelmente, uma luta dos homens entre si. Essa tendência está na origem do progresso. É próprio da sociedade civilizada, caracterizada pelo reino das liberdades civis e da propriedade privada, transformar essa luta numa competição livre e pacífica, da qual resulta uma distribuição desigual das riquezas, que, por sua vez, produz ganhadores e perdedores. Não há razão para deplorar as consequências desigualitárias dessa luta. (...) A justiça nada mais é do que a justa recompensa do mérito e da habilidade na luta. Os que fracassam devem isso apenas a sua fraqueza e a seu vício.

Às contradições do liberalismo, dos movimentos de mercado e os contramovimentos de proteção da sociedade, somam-se os movimentos de funcionamento do mercado que buscam estabilizar e fazer funcionar melhor as regras da concorrência. Estes buscam preservar o liberalismo de suas próprias contradições, com a intervenção do Estado no esculpir das relações econômicas e sociais. O neoliberalismo tem essa natureza.

2.1 Será²⁷

A maleabilidade, a plasticidade do capitalismo lhe permitiu diferentes singularidades que por meio de intervenções jurídicas e econômicas o reinventam. Como singularidade, o neoliberalismo alterou referências doutrinárias do capitalismo e do liberalismo do séc. XVIII, apoiadas em limites à ação governamental, na natureza da economia e da sociedade, na condução dos interesses individuais ao bem-comum. O momento contemporâneo exige competitividade e gestão empresarial, pela subordinação a uma racionalidade articulada a sua

²⁷ Aíla. Em cada verso um contra ataque, 2016.

globalização e financeirização, e pela implantação de uma lógica jurídico-normativa capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos para uma nova direção.

As tensões engendradas pelos movimentos e a emergência do pensamento neoliberal, suscitaram a percepção de uma crise do liberalismo, da hegemonia capitalista, que por meio do processo de globalização trespassou e fundiu Estados e populações de modo atordoante, provocando uma crise global. Uma crise de governamentalidade do projeto da Modernidade, que por sua elasticidade, alarga seus limites, ampliando-os, desencadeando outros questionamentos e soluções à medida que a aspiração de liberdade, nos mais diferentes campos, se vê limitada ou impedida. Crise derivada de excessos, de superlativos.

Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que é que já não é ‘hiper’? O que mais não revela uma modernidade elevada à potência superlativa? Ao clima de epílogo segue-se uma consciência de fuga para frente, de modernização desenfreada feita de mercantilização proliferante, de desregulações econômica, de um furor tecnicocientífico cujos efeitos trazem em si tantas promessas como perigos. (...) Longe de se a morte da modernidade, assiste-se à sua conclusão, ao concretizar-se no liberalismo mundializado, na comercialização quase geral dos modos de vida, na exploração ‘mortal’ da razão instrumental, uma individualização galopante. Até agora a modernidade funcionava enquadrada ou obstruída por todo um conjunto de contrapesos, de contra-modelos e de contra-valores. (...) os partidos revolucionários prometiam uma outra sociedade, liberta do capitalismo e da luta de classes; o ideal da Nação legitimava o sacrifício pleno dos indivíduos; o estado administrava numerosas actividades da vida econômica. Já não estamos aí. (...) Todos os elementos pré-modernos não se volatizaram, mas eles próprios funcionam segundo uma lógica moderna desregulada e desinstitucionalizada. Mesmo as classes e as culturas de classes esfumam-se em benefício do princípio da individualidade autónoma. O Estado recua, a religião e a família privatizam-se, a sociedade de mercado impõe-se: apenas está em jogo o culto da concorrência econômica e democrática, a ambição tecnicista, os direitos do indivíduo. É colocada em órbita uma segunda modernidade desregulamentada e globalizada, sem opostos, absolutamente moderna, assente essencialmente em três axiomas constitutivos da própria modernidade: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo (LIPOVETSKY, 2011, p. 55-56).

Por conseguinte, o neoliberalismo não é meramente a continuidade do pensamento liberal ou de uma acumulação racional e linear capitalismo, mas uma dobra, uma metamorfose de ambos, um projeto de governmento muito particular sobre a ação dos homens e da sociedade. Não é uma reabilitação da natureza do mercado, do deixar fazer, do *laissez-faire*, por isso não pode ser reduzido a uma doutrina ou política de ênfase econômica. Porém deve ser compreendido como um processo histórico em expansão de diferentes discursos e práticas atreladas a regras jurídicas, institucionais e políticas “que definem não

apenas *outro*²⁸ ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, *outra* sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 24).

É um projeto econômico, político e social que transformou o capitalismo contemporâneo com a emergência de discursos, práticas e dispositivos apoiados em práticas empresariais que coagem e conduzem à concorrência generalizada entre os sujeitos, a sociedade e os Estados. Dardot e Laval (2016) o denominam de “nova razão do mundo”, um sistema normativo, uma racionalidade governamental que movimenta, acelera e exacerba aspectos da Modernidade²⁹ oitocentista e seus ideais; tempos hipermodernos, de um governo dos homens com estratégia global, integrando o mundo e todas as dimensões da existência humana.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da ‘modernidade’. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

O neoliberalismo alterou e reformou radicalmente o exercício de governamentalidade atuando positivamente sobre motivações sociais e subjetivas na produção de formas de existência e modos de viver, como nos relacionamos conosco e com os outros. De acordo com Foucault (2010), a razão neoliberal se manifesta como outro e novo modo de objetivar e subjetivar os indivíduos pela aspiração de total liberdade em todos os campos da vida humana. Com seu fortalecimento se tornou um sistema normativo, que por meio de técnicas de poder diferentes as usuais, com influência sob todo o planeta, reformou a racionalidade de governo, por conseguinte, as relações sociais e as esferas da existência.

Com referências discursivas aos anos 1930, na revisão de doutrinas e políticas liberais (*laissez-faire*), o neoliberalismo ganha um rosto mais conhecido a partir dos governos de

²⁸ Grifos do autor.

²⁹ Modernidade como episteme (Foucault, 2007)

Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margareth Thatcher, no Reino Unido, nos anos 1980, momento que marca a impulsão do pensamento neoliberal. Governos que romperam com uma governamentalidade de bem-estar social (welfarismo), base do discurso socialdemocrata, e favoreceram o crescimento do mercado financeiro, a fim de promover novas políticas que superassem a inflação em alta, a queda nos lucros e a desaceleração do crescimento; a crise do sistema fordista de acumulação de capital e a política macroeconômica keynesiana, de propriedade pública das empresas, um sistema fiscal progressivo, de proteção social e regulações do setor privado. A governamentalidade neoliberal se autofortaleceu pela interdependência e coalizão de seus atores (políticos, empresas, financistas, organismos internacionais) coordenados em nível mundial, dificultando sua inflexão por políticas locais.

A ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo. (...) [E] não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

Para Maurizio Lazzarato (2011), o avanço neoliberal se inicia, em 1979, com o aumento considerável do déficit público pela majoração das taxas de juros, invertendo a relação entre credores e endividados. O endividamento se tornou o motor econômico e subjetivo da economia por meio da gestão das dívidas dos Estados-Nações, tornando os títulos públicos atrativos para investidores e poupadores, convertendo-se, posteriormente, em referência para a indexação dos preços, e, conseqüentemente, o enorme endividamento estatal e privado. Essa política foi organizada e estruturada dentro do Estado.

A participação estatal é outra característica do neoliberalismo apontada por Dardot e Laval (2016), negando a ideia de retirada do Estado perante a naturalidade mercado. O neoliberalismo é uma política de intervenção de um Estado-estrategista, de apoio, de defesa do mercado amparada na globalização em que se acelerou os processos de concorrências local e mundial, e, desse modo, subjetivando, por meio de leis antinaturais, a concorrência entre indivíduos como norma de conduta, ancorado no modelo empresarial como modo de vida, com o conseqüente enfraquecimento das políticas de bem-estar social.

Dardot e Laval (2016) veem o neoliberalismo como um projeto pós-democrático ou antidemocrático, que atua sobre o espírito da democracia, não a extinguindo, mas a esvaziando, desativando-a mesmo com a permanência de eleições gerais. Contudo, por organizar a ação dos governantes, impede a ação do Estado sobre o direito privado, preservando-o de deliberação e controle. Lazzarato (2012) observa que ao dimensionar cálculos futuros, antecipando condutas comportamentais, o neoliberalismo interferiu na relação temporal entre presente e futuro, aproximando-os e, desse modo, ao globalizar ações, condutas, comportamentos, dificultou ações políticas locais, enfraquecendo a possibilidade de escolhas e alternância, parte do processo democrático.

2.2 Miséria no Japão³⁰

Essas mudanças impostas pelo neoliberalismo, ao romper com o liberalismo clássico enfatizaram, nesse novo capitalismo mundial, a ordem da concorrência entre países e indivíduos, tornando as relações entre as partes mais agressivas e austeras com o propósito de diminuir custos de produção, impostos e investimentos públicos, e de tal feita, alvejou principalmente as despesas e o gerenciamento do Estado na proteção social e trabalhista, afetando salários, previdência, saúde e educação. Como efeito, essas políticas públicas de estímulo à especulação e à austeridade fiscal, além de diminuir a renda e fecharem vagas de emprego, produziram o acirramento entre as classes sociais, bem como o aumento dos endividamentos.

Para Dardot e Laval (2016), em um regime em que gestão e dívida são ferramentas subjetivas na concorrência entre os indivíduos bem e malsucedidos, prevalece o egoísmo social com a negação à solidariedade, à cidadania e à redistribuição, e estimula-se ao endividamento como um modo de vida, que os autores denominam de subjetivação contábil e financeira, “uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é um valor que deve valorizar-se cada vez mais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

O neoliberalismo ao alterar o campo teórico do liberalismo, deslocou a análise clássica dos mecanismos e processos de produção, troca e consumo para o comportamento humano: cálculos demonstrativos de comportamentos e atividades econômicas dos homens, por meio

³⁰ Pedro Luis e a Parede. Astronauta Tupy, 1997.

dos quais é possível dimensionar como quem trabalha usufrui os recursos, os rendimentos do capital que tem a sua disposição.

Será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha. O que é trabalhar, para quem trabalha, e a que sistema de opção, a que sistema de racionalidade essa atividade de trabalho obedece? E, com isso, se poderá ver, a partir dessa grade que projeta sobre a atividade de trabalho um princípio de racionalidade estratégica, em que e como as diferenças qualitativas de trabalho podem ter um efeito de tipo econômico. Situar-se, portanto, do ponto de vista do trabalhador e fazer, pela primeira vez, que o trabalhador seja na análise econômica não um objeto, o objeto de uma oferta e de uma procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo. (FOUCAULT, 2008d, p. 307-308).

Desse modo, o salário se afasta de uma leitura anterior, como certa força empregada por um determinado tempo, sendo alçado a capital, ou seja, um conjunto de fatores físicos e psíquicos, aptidões, competências que os sujeitos têm a oferecer. O trabalhador não é mais meramente a força física que alimenta e movimenta a máquina, mas uma máquina que pelo jogo do mercado produz rendimentos-salário, o capital-investimento de uma empresa. O trabalhador se torna seu próprio capital, empresa, produtor de um produto que é ele mesmo, que se vende como produto, um parceiro dentro de um sistema de trocas; transfigurado, no neoliberalismo, em empresário de si mesmo.

Esse homem-empresa oferece como produto seu capital humano, aquilo que o constitui: seu corpo biológico e o que acumulou: derivações de investimentos voluntários, externos e ambientais do desenvolvimento individual, aquilo que aprendeu e a forma como viveu sua vida. Em suma, aquilo que o corpo é capacitado a oferecer física, psíquica e intelectualmente.

Como racionalidade, o neoliberalismo implica em regulações e normalizações culturais, sociais, educacionais e econômicas para a subjetivação e produção de corpos adequados à sua ordem; para tanto, a formação de capital humano demanda um conjunto de elementos, investimentos individuais e coletivo-governamentais para sua produção. Como sujeitos econômicos, ao nos convertemos em uma empresa, assumimos e nos responsabilizamos pelos custos, recursos, investimentos e riscos que todas as empresas estão sujeitas. Conforme Lazzarato (2012, p. 13): “os conceitos de empreendedor de si mesmo e de capital humano devem ser interpretados partindo da relação credor-devedor, ou seja, da relação de poder mais geral e desterritorializado através do qual o bloco de poder neoliberal governa”.

A relação credor-devedor inclui a todos, de tal modo que a figura do “homem endividado” seja, escreve Lazzarato (2012), a pedra angular para a governamentalidade neoliberal, acompanhando o homem durante toda sua vida: nascemos com uma dívida contraída por gerações anteriores, portanto consumidores e cidadãos endividados em decorrência da presença de uma dívida pública pela qual nos sentimos culpados, responsáveis por tê-la contraída, e assumimos a responsabilidade, como população, a honrar esta dívida.

Não é mais o pecado original que nos é transmitido no nascimento, mas a dívida contraída pelas gerações anteriores. O ‘homem endividado’ é submetido a uma relação de poder credor-devedor que o acompanha durante toda a vida, desde o nascimento até a morte. Se, outrora, nossas dívidas eram para com a comunidade, os deuses, os antepassados, agora, estamos endividados junto ao ‘deus’ Capital (LAZZARATO, 2012, p. 9).

Como personagem basilar da razão neoliberal, o homem endividado atravessa o espectro do cidadão ao consumidor, constituindo-se em modelo e paradigma para uma ética e exercício político. Porquanto estar endividado não é um exercício de força ou repressão do credor para com o devedor, mas um exercício de liberdade, livre para projetar sua vida para poder honrar, estar em dia com passivos e compromissos contraídos. Conseqüentemente, a consciência de uma culpabilidade pelo fracasso, pelo erro, como produtor/produto e como consumidor.

Esse processo de subjetivação produz sujeitos empreendedores governados pela lógica da competição, uma sociedade que Byung-Chul Han (2017) denomina de “sociedade de desempenho” pela maximização da produção, valorizando conceitos de projeto, iniciativa e motivação, e diferentemente à sociedade disciplinar descrita por Foucault que produzia loucos e delinquentes, produz depressivos e fracassados, decorrências da necessidade de iniciativa e responsabilização individual.

O governo neoliberal dos homens estimula a competição e a flexibilização, com o propósito dos sujeitos se implicarem em serem mais eficazes, inovadores, adaptativos para sobreviverem ao combate contínuo a que estão expostos. Tal responsabilização empurra-nos para um governo de si, em que o primeiro mandamento, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 332), é “ajuda-te a ti mesmo”.

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que 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. O distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si

mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e desempenhos. Os novos paradigmas englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, ‘formação para toda vida’ (*long life trainig*) e ‘empregabilidade’, são modalidades estratégicas significativas. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 333)³¹

Esse sujeito, que se espera senhor e soberano de si mesmo, exorta a estratégias que garantam o domínio sobre a própria vida, no poder de conduzi-la na conformidade de seus desejos e necessidades, de tal modo que se submeta somente a si próprio. Para Han (2017) esta condição implica na correspondência entre liberdade e coerção, “na *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho” (HAN, 2017, p. 29-30)³², resultando no embaralhamento, a ponto de não se distinguir o explorador do explorado, o agressor da vítima; uma liberdade paradoxal que desnuda a vida, empurrando todos para às margens da sociedade.

³¹ Grifos do autor.

³² Grifos do autor.

3. ESCOLARIZANDO O MUNDO: O ÚLTIMO FARDO DO HOMEM BRANCO³³

Quem mexe com a internet / Fica bom em quase tudo / Quem tem computador / Nem precisa de estudo
Estudar pra quê? / Estudar pra quê? / Estudar pra quê? / Estudar pra quê?
Quem mexe com a internet / Fica rico sem sair de casa / Quem tem computador / Não precisa de mais nada
Estudar pra quê? / Estudar pra quê? / Estudar pra quê? / Estudar pra quê?
 Estudar pra quê? Pato Fu.

A organização dos sistemas de ensino pela governamentalidade neoliberal segue o processo de universalização posto em movimento pela globalização, um grande mercado mundial em que se empregam “imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gerenciamento educativo, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico, da família consumidora” (LAVAL, 2004, p. XI), por métodos oriundos da prática gerencial de empresas, de pedagogias de concepção instrumental e individualista, da padronização dos métodos de ensino e dos conteúdos, ao desempenho dos alunos em testes e provas de sistemas de avaliação gerais e unificados.

Essa governamentalidade produz uma sensação de crise no sistema escolar, um esvaziamento dos pressupostos da escola republicana, fundamentada nos princípios iluministas, tendo como principal objetivo a formação do cidadão. René Schérer (2009) designa a escola republicana e iluminista de utópica, por querer construir e organizar a sociedade por meio de uma reforma social em que a escola, pelo processo pedagógico, é parte essencial desse plano.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto às próprias relações sociais. À afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares (LAVAL, 2004, p. XI-XII).

³³ Schooling the World: the white man's last burden, 2010, direção: Carol Black. DVD, cor, 66 min.

A racionalidade neoliberal, como já apontado anteriormente, é uma política intervencionista de Estado, logo o regime educacional, principalmente a rede pública – uma obrigação do Estado -, faz parte da intervenção que tal governamentalidade impõe aos atores sociais: uma lógica concorrencial, que difere dos pressupostos do Estado liberal ou do Estado de bem-estar social. Entretanto, os pressupostos neoliberais não objetivam o fim do espaço escolar, pois reconhece a força de coerção deste na construção de subjetividades, na organização da sociedade, na constituição de certa cidadania. Apenas opera diferentemente aos ideais da escola erigida nos portais do Iluminismo. Como apontado por Schérer (2009, p. 26-27), um dispositivo para adaptar o cidadão ao Estado.

As massas constituem uma matéria resistente para a ação política, cuja tarefa consistirá, portanto, em educá-las. [...] projeto ilusório - sempre adiado para o futuro - de instauração de uma ordem social, enfim, definitiva e dotada de todos os recursos de segurança, em que os integrantes do corpo social, formados do mesmo modo, convergem por vontade própria para o mesmo objetivo. [...] Na União Soviética e na China, assim como nas sociedades "liberais", a fórmula "educação antes de tudo" é uma palavra de ordem contra a qual não existe nenhuma objeção séria.

A escola não é uma invenção republicana, contudo a escola republicana se firmou como uma extensão do Estado-Nação que, inicialmente, se dobrou a formação do corpo burocrático do Estado e à identidade civil de seus cidadãos. Entretanto, nunca esteve distante dos horizontes escolares as demandas do liberalismo, como o fortalecimento do comércio e da indústria, por meio da injeção de recursos e o desenvolvimento econômico estimulando a produção pedagógica de valores do mundo do trabalho quanto à formação de profissionais-liberais.

Contemporaneamente, as regras do mercado delimitam as rotas e estratégias da maquinaria escolar, e seu saber utilitarista molda as transformações técnicas e científicas, constituindo uma escola associada às demandas neoliberais, às necessidades mais prementes do mercado, alterando a fortuna e a felicidade humana, e o seu bem-estar.

Um pouco antes da emergência das políticas neoliberais, anos 60 e 70, o discurso econômico de comunhão entre as grandes empresas e o Estado começou a encorpar com a crescente convergência entre os sistemas industriais privados e estatais acomodando, às suas necessidades e conveniências, os mercados e a própria sociedade, assumindo como referência a tecnologia e a gestão empresarial como determinantes à formação de uma sociedade

econômica. Tamanho movimento, planejamento e tecnologia exigiu mão-de-obra especializada e competente para a condução de resultados extremamente satisfatórios.

No bojo dessa razão governamental, a escola experimentou ajustes mais diretos do sistema econômico. Para Lê Thành Khôi (1970), a educação não pode prescindir, como qualquer outra indústria, da maximização de seu rendimento, produtividade ou eficácia, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social da nação. O progresso científico-tecnológico em conjunção com ferramentas de análise e gestão passou a regular novos fluxos de mão-de-obra, otimizando custos pela análise, planificação e gestão de métodos.

Laval (2004) observa que esse processo de industrialização da formação escolar redefiniu o sistema educacional na emergência de uma abordagem que pode ser aplicada a outros sistemas produtivos, como uma máquina produtiva. Para tanto, a escola deve ocupar-se com a formação de uma mão-de-obra qualificada, visto que não é mais a única fonte do saber, logo deve aprender a ensinar, promovendo uma mudança cultural com a atualização de seus conhecimentos e a adaptação à tecnologia, contribuindo, desse modo, com a formação de cidadãos inseridos no processo de globalização econômica, modernizando a sociedade.

As reformas impostas à escola vão em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As 'reformas orientadas pela competitividade' tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando 'a qualidade do trabalho'. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do 'gerenciamento educativo', a formação dos docentes são, essencialmente, reformas 'centradas na produtividade' (LAVAL, 2004, p. 12).

Os anos finais do século XX, com a ocupação estatal por governos influenciados por pensadores neoliberais, foram momentos de avanço de discursos por reformas sucessivas para a constituição de uma nova escola, a solução ideal para as tensões do campo escolar, por meio de sua reestruturação com a finalidade de apresentar indicadores de eficiência, eficácia, produtividade e qualidade, absorvendo, como exemplo, modelos de gestão próprios do meio empresarial. Organizações internacionais (OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI)) contribuíram com modelos que se tornaram horizontes para uma política de comparações e ranqueamento dos sistemas educacionais em extensão mundial. Por conseguinte, técnicas de administração e avaliação foram incorporadas à gestão da educação.

Na confluência do discurso neoliberal, ajustes fiscais, com a minimização orçamentária de financiamento, reduziram a despesa estatal com a educação, obrigando a uma

eficácia e gerenciamento maior sobre o controle de custos das demandas educacionais, reverberando sobre os saberes que disciplinavam a cultura escolar, deslocando-os de seu centro por uma cultura de habilidades e competências mais próximas da lógica empresarial. Movimento que colocou em marcha pressupostos de outros campos discursivos, até então distantes do campo escolar, sobre o fazer educação, principalmente os econômicos, esmaecendo as posições dos que eram autorizados a falar pela educação: os pedagogos.

De acordo com Laval (2004), as mudanças neoliberais na instituição escolar apresentam três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. Um, a desinstitucionalização ocorre pela perda de certa autonomia e estabilidade, ocasionada pelos métodos de gestão implementados com a finalidade de produzir flexibilidade, resultados e inovações; dois, a desvalorização pela mudança nos discursos que valorizavam a transmissão do cânone cultural e social, além da emancipação política, para valores econômicos de eficiência produtiva e inserção profissional; três, a desintegração pela presença de mecanismos de mercado, que valoriza a autonomia individual pelo consumo de acordo com as demandas do público. Entretanto, essa tendência mercantil não escapa à burocracia, constituindo-se em um modelo híbrido.

Por um lado, essa escola híbrida é, progressivamente, sujeita à lógica econômica da competitividade, tendo a ação direta sobre o sistema de controle social visando elevar o nível de produtividade das populações ativas. Por esse lado, a escola que se delinea parece cada vez mais com uma empresa ‘a serviço de interesses muito diversos e de uma ampla clientela’ para retomar uma fórmula da OCDE, o que a conduziu a se diversificar segundo os mercados locais e as ‘demandas sociais’. Por outro lado, ela aparece como uma megamáquina social comandada de cima por um ‘centro organizador’ poderoso e diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais e intergovernamentais definindo de maneiras muito uniforme os ‘critérios de comparação’, as ‘boas práticas’ correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico (LAVAL, 2004, p. XIX-XX).

O Estado delibera e operacionaliza os grandes campos educacionais do currículo à gestão e avalia posteriormente os resultados da gestão por meio de um sistema estatístico rigoroso, que deve permitir a pilotagem das unidades locais e periféricas, em nome de eficácia e democracia, autorregulando e estabelecendo a superioridade das preferências individuais pelos processos mercantis sobre a deliberação, como forma de escolha social. A instituição escolar deve produzir uma oferta que vise uma demanda de consumidores conscientes do produto em questão.

Nos desdobramentos neoliberais sobre o campo educacional, o saber, o conhecimento científico impõe maior qualificação para a formação da mão-de-obra com a elevação do nível cultural, a fim de uma melhor operacionalização dos recursos disponíveis, atitudes de iniciativa e autonomia perante aos sistemas de produção e comercialização; capital humano adaptado às necessidades do exercício do trabalho, logo flexível às demandas deste, com competências e conhecimentos acumulados e aptos ao labor desenvolvido; corpo flexível às inovações tecnológicas, que aprende por toda a vida, enriquecendo seu capital, ambientado à competitividade do mercado global.

Para atender a essa demanda e subjetivar novos sujeitos, a escola também tem que se comportar com uma instituição mais flexível e inovadora, assujeitando-se à lógica do mercado, mediante a uma “nova pedagogia ‘não diretiva’ e ‘estruturada com leveza’, [com] a utilização de novas tecnologias, [e] um mais extenso ‘menu’ de opções oferecido aos alunos e aos estudantes” (LAVAL, 2004, p. 17). Por conseguinte, os conhecimentos escolares passam a observar as necessidades do mercado, modificando certa autonomia na formulação curricular, adequando a performance escolar a uma mercadoria, uma atividade com um custo e um rendimento.

O que acontece à escola tem raízes profundas; a dimensão nacional, que não pode ser eliminada em matéria de ensino, deve ser relativizada por comparações necessárias; a função econômica da escola, cada vez mais essencial no quadro do novo capitalismo, deve ser relacionada com as mutações sociais, políticas e culturais; as determinações econômicas e sociais externas são relacionadas com as evoluções internas da instituição escolar de natureza organizacional, sociológica ou pedagógica e as restrições ideológicas devem ser relacionadas com as experiências dos indivíduos nas sociedades de mercado em construção (LAVAL, 2004, p. XX).

Essa flexibilidade, a proximidade com competências profissionais e a constante necessidade de novos aprendizados esvazia o trunfo escolar do diploma que se torna perecível e transitório perante o processo de flexibilização e adaptabilidade permanente. Tal instabilidade vulnerabiliza os títulos escolares das mais diferentes esferas, visto que a experiência de determinadas competências se sobrepõem ao título e ao valor social do diploma, de tal maneira fragilizando a relação entre a formação escolar e o mercado de trabalho, ocasionando contradições e ambiguidades, visto que a função social, a estabilidade profissional para qual a escola formava se dissolve na liquidez dos tempos contemporâneos. Todavia, o campo escolar ainda se esforça na produção, como observa Laval (2004, p. 20), de

“diplomas de validade temporária”, mesmo diante da precariedade que o valor escolar e a profissionalização representam em tempos instáveis.

3.1 Com Mais de Trinta³⁴

A Constituição Federal brasileira promulgada em 1988, após 21 anos de ditadura militar (1964-1985) se ocupou, além de expurgar a restrição e a perda de liberdade dos anos de chumbo, de garantir e regulamentar os direitos sociais da população. Entre eles, o direito à educação e, primordialmente, o delineamento de um projeto de cidadania, visto que recebeu a alcunha de constituição cidadã, com a implementação de direitos e políticas muito próximas ao estado de bem-estar social (*welfare state*), presente nas principais economias de países europeus e norte-americanos desde o final da Segunda Grande Guerra. Contudo, enquanto no Brasil se perseguia a implantação de tais políticas, nesses países já se evidencia mudanças de rumo pelo enraizamento da razão neoliberal.

A quase balzaquiana lei maior brasileira, em seus 29 anos de existência, nos anos subsequentes à sua promulgação, já foi revista e emendada, entre 1992 e 2016, 97 vezes, com o ano de 2017 assinalando novas revisões a carta magna do país. O elevado número de costuras ao texto constitucional atestam as pressões que a governamentalidade neoliberal exerce sobre o projeto de cidadania de um estado de bem-estar social. Especificamente, ao que concerne à temática desse texto, Daniel Santini Rodrigues (2012) evidenciou a presença do discurso neoliberal nos embates que visaram à redução da participação do Estado na educação brasileira.

A Lei-Magna de 1988, no Capítulo III, dedicado à educação, diferentemente às de 1946 e 1967, não há mais a associação com a questão familiar; porém se conservou as relações com a cultura, e o acréscimo do desporto. Entretanto, apesar de o mesmo capítulo não tratar mais da família, a educação deixou de ser meramente um dever do Estado para dividi-lo com a família e com a sociedade.

Ampliou-se também o direito à educação primária (Carta de 1946) e do ensino dos sete aos 14 anos (Carta de 1967) ao estender a obrigatoriedade para todo o ensino fundamental e para todos que não tiveram acesso a essa modalidade de ensino na idade

³⁴ Claudia. Jesus Cristo, 1971.

apropriada. A Carta de 1988 não previu a total obrigatoriedade do ensino médio, mas sua progressiva extensão, bem como o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Contudo as Emendas Constitucionais 14/96, 53/2006 e 59/2009 ampliaram a obrigatoriedade, substituindo a educação fundamental pela básica, dos 4 aos 17 anos de idade, incorporando o ensino infantil e a universalização do ensino médio.

Os discursos que orientaram a nova estruturação do ensino considerado fundamental e básico no Brasil se alinharam aos discursos das grandes conferências educacionais dos anos 90 (Jomtien/90, Nova Delhi/93, Salamanca/94) que propuseram reformas no campo educacional, a fim de garantir a universalização da educação, proporcionando inclusão e equidade a todos. O Brasil participou desses eventos, financiados pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, como um dos países com as maiores taxas de analfabetismo.

Para adequar-se aos acordos pactuados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/90) o governo brasileiro, dentre suas competências constitucionais de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, implementou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, em conformidade com as propostas da Conferência, a fim de implementar os 10 artigos da Declaração e alcançar seu principal objetivo: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem por meio de uma educação de qualidade, indicando de diretrizes e metas norteadoras para a prática pedagógica e a formação do cidadão, bem como a discussão da gestão, do financiamento e gastos com a educação.

A construção dos documentos norteadores que reformaram a educação brasileira, de acordo com Gaudêncio Frigotto & Maria Ciavatta (2003) foram elaborados por especialista em planejamento governamental, com passagem por organismos internacionais que financiaram as Conferências propostas para discutir a educação: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT). De um modo geral, esses documentos afirmavam as mudanças orientadas pela governamentalidade neoliberal e propunham que as economias devem se tornar mais competitivas, adequando-as ao mercado, e, para tanto, deve-se investir em capital humano por meio do progresso técnico a fim de promover maior equidade social em compasso com crescimento econômico e competitividade.

A competitividade autêntica, ao contrário da competitividade espúria, não está apoiada na queda das remunerações nem somente na abundância de recursos naturais (aspectos que tendem a perder relevância no novo paradigma produtivo que surge a nível mundial), mas através dos elementos

básicos do desenvolvimento que são portadores de futuro: a produção, aprendizagem e difusão do conhecimento, e a qualidade dos recursos humanos disponíveis. Esse esforço deverá ser sistemático e supõe novos níveis de integração e coesão social. Portanto, o desenvolvimento de conhecimento e a formação de recursos humanos serão centrais tanto para a competitividade quanto para a equidade (OTTONE, 1993, p. 10).

A reforma do sistema educacional e as demandas da razão neoliberal anunciaram a entrada de organismos internacionais no campo educacional em termos organizacionais e pedagógicos. O Banco Mundial por meio de mecanismos de cooperação ou assistência técnica se incumbiu de promover tais reformas, vinculando educação à produtividade, reestruturando o ensino por meio de novas formas de gestão e descentralização, constituindo um novo paradigma para o conhecimento técnico-científico, incorporando ao mercado de bens e serviços os conceitos de equidade e de qualidade.

Para o Banco Mundial, uma sociedade estável precisa da concomitância entre o crescimento econômico e justiça social e para isto o investimento na educação básica é princípio fundamental para resolver a questão da pobreza, enfraquecendo possíveis tensões sociais e aumentando a vida produtiva. A proposta do Banco Mundial engloba um pacote de medidas que atuaram sobre ações de macropolítica educacional até o dia a dia em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade e a eficiência da educação pública priorizando o acesso, a equidade, a qualidade e a distância entre educação e a economia.

De acordo com Rosa Maria Torres (1996), o pacote de reformas do Banco Mundial sinalizou para a priorização da educação básica; a melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa com a qualidade focada no rendimento escolar; a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; a descentralização, autonomia e responsabilização das escolas pelos resultados, cabendo ao Estado fixar padrões, adotar estratégias e possibilitar o acesso a insumos, e monitorar o desempenho escolar; o aumento da participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; maior participação do setor privado e de organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação de políticas educacionais; o aumento dos recursos e de recursos adicionais para a educação de primeiro grau; a definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

A participação do Banco Mundial no planejamento de políticas públicas educacionais incorporou o discurso econômico no educativo, configurando-se em um modelo quantificável,

engendrando no esvaziamento de um modelo qualitativo, e pouco educativo, visto que esvaziou o discurso de professores e pedagogos.

A política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou de profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia. Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não tem de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem em sala de aula [...]. Poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe ou de um grupo de alunos numa instituição escolar. Poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas. A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores (TORRES, 1996, p. 139).

Por meio da descentralização e concentração de gastos no ensino fundamental se possibilitou uma maior equidade no direito ao acesso à educação e um nível básico de conhecimentos à população. Como o ensino fundamental concentra o maior número de matrículas entre os diferentes níveis de ensino, e ao direcionar a maior parte dos investimentos educacionais nesse módulo de ensino, o Estado brasileiro procurou universalizar o acesso a conhecimentos básicos a toda sociedade brasileira, uma séria dificuldade que acompanhava o campo educacional no Brasil.

Publicada nos dias finais de 1996, emendada e alterada quase que anualmente a partir do ano de 2004 para acomodar as mudanças na Constituição ou da política educacional do governo em exercício, a LDB, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (1998, p. 74), enfatizava no art. 92 uma ampla reforma com o passado educacional brasileiro por “revogar tudo quanto se lhe antecedeu em matéria de educação [...] a lei como o início de um novo espaço sob um novo tempo”. Reforma com a história educacional brasileira, mas também em consonância com as propostas do Banco Mundial, na ênfase à descentralização com a municipalização do ensino básico, entretanto mantendo a centralização por meio de uma base curricular comum e pelas avaliações de larga escala a fim de monitorar o desempenho das escolas, ação que se tornou central para a implementação das reformas na educação, visto que se vinculava a critérios de investimentos.

Para o financiamento do projeto educacional brasileiro foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9.424/96, com a finalidade de custear apenas o ensino fundamental público,

posteriormente revogado pela Lei 11.494/07 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a fim de financiar do ensino infantil ao ensino médio, nas mais diferentes modalidades e tipos de estabelecimentos.

Essa política de financiamento por fundos fazia parte da política educacional disseminada por entidades internacionais (FMI, Banco Mundial) e interferiram diretamente na desindexação dos investimentos em gastos sociais. Ela foi consequência dos acordos para a internacionalização da economia brasileira, com a consequente abertura de mercado iniciada no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e ampliada nos governos subsequentes.

Esses fundos são compostos por diferentes percentuais de receitas de impostos cobrados por Estados e Municípios, cabendo a União complementar os recursos quando o valor médio ponderado por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente; entretanto, não significa um maior investimento de verbas públicas, mas uma divisão percentual na participação dos entes federativos na constituição dos Fundos. Com tal medida, o governo federal, controlador dos recursos, atrelou repasses desse fundo à priorização e municipalização do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série / 1º ao 9º ano). Entretanto, ao priorizar esta etapa escolar, diminuiu o investimento em outros níveis de ensino, facilitando sua privatização.

Ensino médio, profissionalizante, treinamento em serviço e ensino superior devem ser privatizados. O documento [do Banco Mundial] assume que as habilidades para ensinar são mais bem desenvolvidas no contexto do próprio trabalho, favorecendo um modelo prático para a aquisição dessas habilidades. O uso da palavra habilidade é ilustrativo sobre a forma como é compreendido o trabalho docente. A formação docente torna-se eminentemente prática, ficando restrita à aquisição de habilidades. (...) como se o professor fosse um simples aplicador de técnicas pedagógicas que podem ser facilmente aprendidas em algum curso ou, até mesmo, na televisão, através do TV Escola – também criado recentemente pelo Ministério da Educação (ALTMANN, 2002, p. 84).

As reformas da educação brasileira, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, efetivamente alteraram a elaboração do projeto educacional brasileiro, logo o projeto de cidadania, colocando-o, primeiramente, em rota com os discursos de uma governamentalidade do Estado de bem-estar social; contudo em seu decurso, assumiu outras rotas, conduzida pela correnteza da globalização e da racionalidade neoliberal; percursos que continuam a ser corrigidos de acordo com os ventos reformistas.

3.2 O Trono do Estudiar³⁵

A rede pública estadual, em consonância com as reformas postas em prática pelo governo federal, procedeu a reestruturação do seu sistema de ensino, a partir do governo de Mário Covas (1995-2002), inicialmente, atuando sobre a administração, objetivando torná-la mais dinâmica, eficiente e produtiva. Para tanto, reorganizou as escolas, diferenciando os níveis de ensino que funcionariam nas unidades escolares. Dessa maneira, o ensino fundamental 1, primeiramente, foi separado do ensino fundamental 2 e do ensino médio, passando a serem ministrados em unidades escolares diferentes. Tal separação facilitou o processo de municipalização do ensino, como previsto pela Constituição, Art. 211º, e reafirmado pela LDB, Art. 11º, a fim da oferta prioritária pelos municípios da educação infantil e do ensino fundamental.

A descentralização do ensino via municipalização ganhou impulso com o FUNDEF - Lei 9.424/96 e a promulgação do Decreto DE 40.673/96³⁶ que instituiu o *Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município para atendimento ao ensino fundamental*, que previa a adesão gradativa dos municípios ao processo, a fim de expandir e universalizar o ensino fundamental, principal meta do plano educacional do Banco Mundial. Tal programa desindexou os investimentos em educação, substituindo-os pela política de fundos, promovendo alterações nos modos de arrecadação, distribuição e de investimentos públicos, bem como na responsabilidade pela organização e manutenção da escola.

Entretanto, não somente a descentralização e a universalização do ensino fundamental formaram as metas da reforma engendrada pelo governo do Estado de São Paulo. O Comunicado SE de 22 de março de 1995, apontou as diretrizes educacionais que nortearam a reforma educacional do quadriênio (1995-1998) posta em movimento pelo governo de Mario Covas; diretrizes que se mantiveram presentes e ampliadas nos planos educacionais dos governos subsequentes (1999-2002, 2003-2006, 2007-2010, 2011-2014, 2015-2018).

O Comunicado salientava a capacidade econômica do Estado de São Paulo, porém, afirmando “que nos últimos 20 anos a educação paulista vem passando por um processo de deterioração e até mesmo de retrocesso” (SÃO PAULO, 1995, p. 8). Apesar de reconhecer a ampliação constante da rede, o aumento do número de salas e períodos de aulas, contudo

³⁵ Chico Buarque, Zélia Duncan, Paulo Miklos, Dani Black..., 2017.

³⁶ Atualizado pelo Decreto nº 51.673 de 16 de fevereiro de 2007 e Resolução SE 75 de 27 de dezembro de 2016.

percebia o sistema de ensino como de costas para o futuro, classificando-o de irracional, caótico, desorganizado, obsoleto, ineficiente por não observar outros aspectos como a demanda de professores habilitados para a função, proporcionando falta de qualidade ao ensino ofertado.

Para atender adequadamente as demandas de um Estado com um perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias, [... investindo] maciçamente num sistema de prestação de serviços públicos moderno, racional, bem equipado, eficiente e bem remunerado, de modo a atrair profissionais capacitados e comprometidos com a prestação de um serviço de boa qualidade, notadamente no que se refere aqueles do setor educacional (SÃO PAULO, 1995, p. 8).

Entre as ineficiências do sistema de ensino estava o alto índice de expulsão, evasão e repetência, representando cerca de 25% (1.470.000) do total de matrículas no ensino fundamental e médio, que de acordo com a SEE-SP representava o desperdício de recursos públicos da ordem de US\$ 324.720.000; um ensino ineficiente que não formava “uma população bem informada e apta intelectualmente a analisar criticamente sua situação de vida e buscar soluções para seus problemas” (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Além da cultura de repetência, outro dado apontado pela SEE/SP foi a baixa performance dos alunos em comparação com outros países no domínio de competências de interpretação textual e de matemática básica, alicerçando a afirmação da má qualidade do ensino e seu respectivo fracasso, além de uma carga horária insuficiente para o desenvolvimento das competências de ensino aprendizagem esperadas.

A fim de promover e alcançar a qualidade pretendida, o Comunicado atentava para a implantação de um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, compreendendo a gestão e o planejamento do espaço escolar estrategicamente, observando-se responsabilidades e obrigações com a descentralização de recursos e competências, permitindo às escolas papel atuante no processo pedagógico, cabendo ao Estado o papel de agente formulador de uma política educacional que priorizava a realidade socioeconômica.

Para tanto, o sistema de ensino precisou ser urgentemente melhorado e remodelado, objetivando, pelo uso de estatísticas e informatização da rede de educação básica, maior eficiência no uso dos recursos públicos a fim de alcançar metas maiores de equidade, eficiência e eficácia.

O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão,

naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Conseqüentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e exigir ousadia de revê-los e modificá-los (SÃO PAULO, 1995, p. 8).

O Comunicado também reafirmava as mudanças que a razão governamental neoliberal colocara em movimento: o processo de globalização econômica, a adaptabilidade e o novo perfil de cidadania que a escola deveria promover. Seu conjunto se adequava às diretrizes e às determinações gerais da LDB, consoante com metas do Banco Mundial. E, para tanto, priorizou o ataque à burocracia estatal consagrando novos padrões de gestão administrativa, observando a necessidade de descentralização e desconcentração administrativa – e não a democratização dos centros de poder - com o propósito de facilitar a implantação e a eficiência da nova política educacional.

Esse processo de descentralização e desconcentração, tido como um processo de democratização, procurou proporcionar certa autonomia administrativa e econômica, visando maior autonomia de decisão para um melhor projeto pedagógico, cabendo às escolas “definir o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares, os métodos de ensino a serem empregados, o uso mais adequado do tempo e do espaço físico, o gerenciamento humanos e materiais que receberem para realizar o seu próprio projeto” (SÃO PAULO, 1995, p. 10). Contudo, confirmou a ampliação da esfera de controle, com a centralização do processo por avaliações externas, internacionais e nacionais, de larga escala: Programme for International Student Assessment (PISA), OCDE, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), estabelecendo parâmetros de eficiência e concorrência, visto que:

Os resultados deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto de escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nessa gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos (SÃO PAULO, 1995, p. 10).

A autonomia pedagógica veio sobrecarregada por responsabilidades e compromissos com a racionalidade técnica e administrativa da razão governamental posta em movimento pelo neoliberalismo, de transferência da culpabilidade pelo não cumprimento de metas e objetivos propostos pelos órgãos gerenciadores, uma nova concepção que o Estado assumiu para se eximir de suas escolhas em políticas públicas. A reforma educacional incorporou o fator mérito na engrenagem do sistema educacional, com as escolas se submetendo a avaliações e índices que as colocaram em competição permanente.

Para a produção de parâmetros que subsidiassem as decisões da SEE-SP e estabelecessem metas de produtividade às escolas, foi criado pela Resolução SE 27, de março de 1996, com o apoio do Banco Mundial, o SARESP, em consonância com o SAEB/MEC³⁷ e o artigo 9º, inciso VI da LDB, com a finalidade de estabelecer uma política de avaliação e, por meio desta, subsidiar as decisões que promovam a recuperação do padrão de qualidade do ensino, aprimorando a proposta pedagógica, o planejamento escolar, o estabelecimento de metas.

O SARESP se configurou como uma avaliação anual, censitária, diagnóstica e compulsória para a rede de escolas administradas pela SEE/SP, cujos padrões de desempenho movimentam a produção de parâmetros e diretrizes regulatórias e didáticas-pedagógicas, normatizando o cotidiano escolar: correção de fluxo, diminuição da repetência, progressão continuada, políticas de inclusão; aprendizagem como um processo contínuo, progressivo e individual, pedagogias do aprender a aprender, acompanhando a tendência mundial de competências e habilidades; cursos de formação para professores, política de bonificação.

O governador subsequente, Geraldo Alkmin, trocou o secretário de educação, entretanto a política educacional não apresentou alterações significativas as preconizadas pelo Comunicado SE de 1995. A nova gestão reorientou a política educacional, a fim de ampliar as reformas já postas em prática por meio de uma proposta em que sobressaíam o educador, o solidário e o empreendedor.

Como governo educador, a SEE/SP afirmou a necessidade de aprimorar e ampliar o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar estratégias de ação. Como governo solidário, a SEE/SP assumiu o compromisso de garantir a todos os segmentos amplo acesso à escola e, para tanto, apresentou como estratégia, para eliminar a repetência e a evasão, a manutenção do regime de progressão continuada e outras medidas de correção de fluxo. Por fim, o último princípio, o de governo empreendedor,

³⁷ Instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Sofreu alterações metodológicas e/ou incorporações de avaliações em 1995, 2005, 2013, 2015. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

estava vinculado, segundo a SEE/SP, ao ensino médio, em virtude da dificuldade enfrentada pelo aluno deste nível para ingressar no mercado de trabalho; assim, esse princípio consubstanciar-se-ia na adoção de artefatos tecnológicos para melhorar e dinamizar as ações pedagógicas, tendo em vista o ingresso do jovem no mercado de trabalho (NOVAES, 2009, p. 16).

Além de manter a universalização do ensino pela racionalização do fluxo escolar, estender a ampliação da permanência do aluno, e ampliar os mecanismos de avaliação de resultados para estabelecer as estratégias de ação, seja via avaliações externas ou informatização dos processos burocráticos, salientou uma formação empreendedora, uma cultura empresarial competitiva, de responsabilização pessoal pelo sucesso ou fracasso no mercado de trabalho.

O governo de José Serra (2007-2010), na posse dos maus resultados do SARESP dos anos anteriores, alterou certa autonomia dispensada às escolas pelos governos anteriores na construção de projetos pedagógicos. Com o propósito de melhorar o desempenho nas avaliações externas a então Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, regulou e centralizou o controle do desenvolvimento curricular, estabelecendo um quadro rígido, que SEE/SP julgava ser mais adequado.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo (CASTRO, 2008, p. 5).

Essa nova proposta curricular, fundamentada nas recomendações dos documentos que orientavam a educação nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)), e, primordialmente, nos dispositivos presentes na LDB; e considerando a necessidade de readequar as matrizes curriculares da educação básica às novas diretrizes nacionais e às metas da política educacional³⁸, constituiu-se em uma nova agenda para a educação, por meio do projeto *São Paulo faz escola*, introduzindo os conceitos de competências e habilidades, como modo para confrontar os desafios da sociedade contemporânea, nos usos do conhecimento, nas relações do trabalho e da vida cotidiana, quando em um período letivo ideal.

O ensino deve, doravante, dotar seus alunos de ‘competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de

³⁸ Resolução SE - 98, de 23 de dezembro de 2008.

resolução de problemas nos contextos da incerteza'. A 'competência' primeira, a meta-competência, consistiria em 'aprender a aprender' para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional (LAVAL, 2004, p. 17).

Acompanhando a reforma curricular, foram estabelecidas metas, ações e medidas com o interesse de reduzir as taxas de reprovação e fortalecer a implantação de um modelo de gestão, que mediante ao cumprimento de metas proporcionaria bonificações³⁹ a equipe da escola, conforme o desempenho da instituição escolar em relação às metas fixadas, calculadas com base no desempenho dos alunos nos exames do SARESP e nas taxas de aprovação.

A bonificação por resultado para o corpo institucional escolar está entre as principais incorporações do projeto educacional à agenda neoliberal, priorizando metas, "definidas a partir de indicadores também previamente estabelecidos, os quais deverão estar alinhados com os objetivos estratégicos da Secretaria da Educação, de modo a propiciar comparabilidade no tempo e mensuração objetiva" (SÃO PAULO, 2008). Na mesma mensagem, o governador José Serra, aufere o IDESP⁴⁰ como o indicador de qualidade que tem o "objetivo precípua de instituir novos paradigmas para aprimorar a gestão do ensino público" (*Op. Cit.*).

A agenda meritocrática de bonificações, por mais que visasse a um novo paradigma de gestão em que, pelo monitoramento e diagnóstico, se pudesse promover melhor qualidade de ensino para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, ao estabelecer uma proporção direta ao cumprimento das metas e indicadores estipulados a cada escola e a cada segmento escolar, instaurou um processo de competição no corpo institucional escolar na concorrência por um melhor resultado financeiro.

Ao combinar o resultado de uma agenda curricular medida por uma avaliação de larga escala vinculada a um currículo padronizado em competências e habilidades com o controle de fluxo, visando uma redução drástica da reprovação e da evasão escolar, a agenda educacional espelhou à agenda da OCDE, de uma formação no tempo certo, adequando a idade do aluno a determinado ciclo educacional, reduzindo custos por meio de adequações de gestão e de planejamento.

³⁹ Lei Complementar n. 1.017, de 15 de outubro de 2007; Decreto n. 52.719, de 14 de fevereiro de 2008; Lei Complementar n. 1078, de 17 de dezembro de 2008.

⁴⁰ O IDESP foi um índice criado em 2007 pela SEE/SP para avaliar individualmente as unidades escolares do Estado de São Paulo, sendo formado por dois componentes: o desempenho dos alunos a partir de habilidades e competências presentes nas provas do SARESP, ou seja, o quanto aprenderam; e o fluxo escolar – aprovações, repetências e evasões -, ou seja, em quanto tempo aprenderam; ou Regime de Progressão Continuada (RPC).

Toda essa cultura gerencial e de desempenho, de acordo com Stephen J. Ball (2005), remodelou as relações de poder por meio de uma cultura de valorização da competitividade, transformando, substituindo valores que prevaleciam anteriormente na escola. Esse gerencialismo “envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos de responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545), e amplia o controle administrativo.

Outro foco de condução foi a escolha metodológica baseada em competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos, caracterizando “modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2011, p. 12). Uma escola que também aprende, de aprender a continuar a aprender, ancorada no utilitarismo de saber usar a melhor competência e habilidade, como a qualidade para apreciar ou julgar determinado assunto, certo saber-fazer, possibilitando melhor eficiência.

Marília Gouvêa de Miranda (1997), ao observar as estratégias do Banco Mundial para a educação e os discursos da CEPAL/UNESCO sugeriu que os conhecimentos conduzidos por saber-fazer operam por outro paradigma de conhecimento: pragmático, operacional, valorativo, interativo, comunicacional, global. Não mais um conhecimento adquirido, mas produzido pelo sujeito, mais individualizado, desenvolvido a partir das suas necessidades e relações cotidianas, facilitadas pelas novas técnicas comunicacionais, ampliando e fortalecendo certas habilidades: autonomia para buscar informações, adaptabilidade, criatividade, manejar e produzir resultados, autoavaliação, responsabilidade.

Segundo Laval (2004), uma lógica de competências substituiu a de conhecimentos, promovendo outras capacidades além do ler, escrever e contar, tais como adaptabilidade, faculdade de comunicação, trabalho em equipe, poder de iniciativa, criatividade, resolução de problemas, flexibilidade, responsabilidade: requisitos primordiais à competitividade e ao espírito empresarial.

A agenda educacional paulista se comprometeu com uma escola mais eficaz, inovadora, contribuindo com a melhoria da aprendizagem dos alunos; uma escola modernizada, capaz de articular competências para desafios sociais, culturais e profissionais dos novos tempos. Para tanto, propôs construir níveis de excelência por meio de uma escola que se colocou em movimento, pois não é mais a velha escola que somente ensina, mas uma nova escola, uma comunidade aprendente.

Para tanto, a agenda SEE/SP se orientou para uma educação com o diferencial posto sobre a qualidade da educação ofertada, a fim de alcançar certa excelência, pois somente com uma melhor qualidade de aprendizagem mediante o desenvolvimento de competências e habilidades, pode-se promover o desenvolvimento de uma cidadania plena e com qualidade, ofertando uma alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica, além do desenvolvimento de competências, como, adaptabilidade, flexibilidade e continuar aprendendo mantendo em sintonia a escola e os alunos com o mundo do trabalho.

4. O VALOR DE UM HOMEM⁴¹

Senhor cidadão (Senhor cidadão), me diga, por quê (me diga, por quê)
Você anda tão triste? (Tão triste)
Não pode ter nenhum amigo (Senhor cidadão), na briga eterna do teu mundo (Senhor cidadão)
Tem que ferir ou ser ferido (Senhor cidadão).
O cidadão, que vida amarga! (Que vida amarga)
Oh senhor cidadão, eu quero saber, eu quero saber
Com quantos quilos de medo, com quantos quilos de medo se faz uma tradição?
Oh senhor cidadão, eu quero saber, eu quero saber
Com quantas mortes no peito, com quantas mortes no peito se faz a seriedade?
Senhor cidadão (Senhor cidadão)
Eu e você (Eu e você) temos coisas até parecidas (Parecidas),
Por exemplo, nossos dentes (Senhor cidadão)
Da mesma cor, do mesmo barro (Senhor cidadão)
Enquanto os meus guardam sorrisos (Senhor cidadão)
Os teus não sabem senão morder (Que vida amarga)
Oh senhor cidadão, eu quero saber, eu quero saber
Com quantos quilos de medo, com quantos quilos de medo se faz uma tradição?
Oh senhor cidadão, eu quero saber, eu quero saber
Se a tesoura do cabelo, se a tesoura do cabelo / também corta a crueldade.
Senhor cidadão (Senhor cidadão)
Me diga por quê (me diga por quê), Me diga por quê (me diga por quê)
 Tom Zé – Senhor Cidadão⁴²

A definição do conceito de cidadania não é única; é construída e constituída por práticas de governamentalidade, conduta e contracondutas; campo de corpos em embates pelo modo de se governar os homens; por práticas e técnicas distintas, cada qual movimentada pela emergência de acontecimentos singulares, como observado por Jaime Pinsky (2012, p. 9): “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”. De tal feita, cidadania é uma construção histórica específica da civilização ocidental, que remete ao mundo greco-romano, bem como aos conceitos de democracia, soberania, liberdade, coletividade. Entretanto, esses conceitos experimentados a partir da episteme moderna, da organização dos Estados-Nacionais se estruturaram de modo muito diferente aos gregos e romanos.

O termo cidadania foi criado em meio a um processo de exclusão. Dizer quem era cidadão – ao contrário de hoje, em que supomos tratar da maioria – era uma maneira de eliminar a possibilidade de a maioria participar, e garantir os privilégios de uma minoria. Admitir o conceito de cidadania como processo de inclusão total é uma leitura contemporânea. (KARNAL, 2012, p. 143-144).

⁴¹ La Loi du Marché, 2015. Direção: Stéphane Brizé. DVD, Cor, 93 min.

⁴² Se o Caso é Chorar, 1972.

De acordo com Noberto L. Guarinello (2012), nas cidades-estados gregas a invenção do cidadão, da cidadania, emergiu ao mesmo tempo em que outras práticas garantiam à comunidade um controle maior sobre o pertencimento ao grupo e o território: cultos, moeda, língua, leis, costumes. De tal feita, a fim de fortalecer a comunidade, a cidadania se vinculava a laços sanguíneos, gerando uma identidade muito forte do indivíduo para com a comunidade, além do privilégio de participar de todos os ritos da vida cotidiana, de ter direitos e garantias plenas, e o exercício da liberdade; tais práticas eram vedadas aos estrangeiros, aos subalternos ou dominados, e escravos.

Essa imobilidade, dureza que gerava identidade aos cidadãos das cidades-estados se refletiu em diversas revoltas oriundas de conflitos econômicos e sociais, desestabilizando e enfraquecendo as comunidades e permitindo a constituição de impérios, principalmente o romano. Roma foi uma cidade-estado, porém com uma concepção diferente de cidadania: “para os gregos primeiro a cidade, *polis*, e só depois o cidadão, *polites*; para os romanos era o conjunto de cidadãos que formava a coletividade. Se para os gregos havia cidade e Estado, *politeia*, para os romanos a cidadania, *civitas*, englobava cidade e Estado” (FUNARI, 2012, p. 49). Em Roma, os desprovidos de cidadania eram conhecidos como *populos*, povo; os romanos sem os mesmos direitos que os patrícios e a oligarquia, eram a plebe.

Originária de um conjunto de povos e costumes diversos, Roma - quando necessário à sua expansão ou no controle de submissões e levantes da plebe - soube ser maleável na cessão da cidadania romana como modo de cooptação de grupos e povos, fortalecendo laços de lealdade e a estrutura do Império. A cidadania romana garantia privilégios e direitos jurídicos subjacentes à cidadania: a liberdade, a não submissão ou sujeição a outra pessoa, o ser livre, *civis*, como questão central. A expansão da cidadania romana inviabilizou a estrutura cidadã anterior, até então presente nas comunidades, uma política comunitária de diretos e deveres e, desse modo, “a cidadania deixou de representar a comunidade dos habitantes de um território circunscrito, para englobar os senhores de um império, fossem ricos ou pobres, habitassem em Roma, na Itália, ou nos territórios conquistados” (GUARINELLO, 2012, p. 43).

Conseqüentemente, os exclusivos privilégios de ser um cidadão romano se esmaeceram, prevalecendo diferenças econômicas entre os *honestiores* (honestos), os mais ricos, e os *humiliores* (humildes), os mais pobres. O fortalecimento da centralização política, pelo esvaziamento de uma conduta comunitária e participativa possibilitou que as práticas e as técnicas comunitárias fossem absorvidas pelos grupos que estavam à margem da divisão política, social e econômica do Império, notadamente os escravos e os *paroikoi* (grupos dos

sem: terra, cidadania, posição social), que por meio das comunidades cristãs alcançaram pertencimento, identidade e dignidade pela comunhão de interesses. A organização pastoral cristã foi ponto de declive das prerrogativas da cidadania greco-latina.

O termo cidadania foi retomado entre a episteme clássica e a moderna, entre a razão de Estado e a economia política, momento em que se diluiu a legitimidade de uma sociedade hierarquizada fundada no privilégio de nascença e se movimentou a relação entre os cidadãos, habitantes das cidades, e o soberano: os súditos se transformaram em cidadãos. Esse movimento marcou a emergência de um homem que além de deveres, agora tem direitos.

As relações de poder-saber que emergiram a partir desse momento produziram novas positivities que possibilitaram ao homem se tornar dono de sua vontade, ser livre, de experimentar o livre-arbítrio e não apenas traçar o seu destino, como também explicá-lo, descortinando outro céu, em que as verdades se tornaram produto da criatividade humana.

4.1 Cidadão⁴³

Aquilo que tomamos hoje como cidadania, em suma, ter direitos e igualdade perante a lei, direito à vida, à liberdade e à propriedade; direito à educação, à saúde, ao trabalho e à aposentadoria; de participar das decisões que orientam a sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos; se consolidou no século XVIII, a partir de movimentos que proporcionaram a emergência de eventos como a Independência americana e a Revolução Francesa, símbolos da erupção dos direitos do cidadão, em oposição à condução pastoral e a legitimidade do soberano baseados em deveres.

O engenho, a maquinaria da cidadania repensada por europeus e norte-americanos no século XVIII se espelhou nas prerrogativas cidadãs manifestas no direito e na cultura grega e romana. Subjacente à emergência da cidadania, o direito à liberdade, da não submissão e sujeição sob o domínio de ninguém; de atuação de acordo com o juízo e direito próprio.

A questão central consiste em que a liberdade é condicionada pela subordinação, o que leva a uma maneira original de encarar as relações entre a liberdade dos cidadãos e a constituição do Estado civil, que deve refletir a opinião dos cidadãos. [...] Deriva desse conceito [...] as revoluções Americana e Francesa do século XVIII, a noção que só existe liberdade individual se existir uma cidadania que se governe a si mesma, pois viver

⁴³ Zé Geraldo. Terceiro Mundo, 1979.

como súditos de um governante é viver na subordinação, no limite, como escravos. (FUNARI, 2012, P. 74).

Imanente à governamentalidade liberal, à economia política, a emergência da cidadania procede aos embates de grupos que se opunham à condução pelo poder do soberano, a uma razão de Estado que tinha como preocupação central sua própria sobrevivência. Momentos que movimentaram outra razão e a experimentação de novos saberes, práticas e técnicas, produzindo novos poderes, entre eles a invenção do cidadão, como produto de toda uma racionalidade técnica e científica.

Em contraposição a um direito transcendental e divino ou a leis e normas concebidas como um contrato social que preservava a vida em troca de liberdades individuais a favor do Estado, o emergir de um direito natural fruto dos ensejos humanos; a natureza do direito, normas e leis, intrínseco a razão humana. Segundo Marco Mondaini (2012, p. 128-129) “uma fronteira que, ultrapassada, nos abriu a possibilidade histórica de um Estado de direito, um Estado dos cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos”. Para John Locke (*cf* MONDAINI, 2012), filósofo inglês que influenciou as Cartas civis Americana e Francesa, governados pela razão, os homens possuem certas propriedades ou direitos naturais – vida, liberdade e bens – que antecedem o artificialismo estatal; o Estado existe para legislar a integração dos homens com a finalidade de preservar os direitos dos homens, seus bens e propriedades, a concórdia e a felicidade em comum.

Para tanto, o filósofo fragmenta o Estado limitando e orientando seus poderes pelo “princípio da maioria no respeito às minorias, e legítimos na medida exata em que preservem a propriedade, uma vez que, caso contrário tornar-se-ão poderes tirânicos, fato garantidor do direito de resistência” (MONDAINI, 2012, p. 130). Com os direitos do homem antecedendo e prevalecendo diante dos direitos e os interesses do Estado, com a limitação e fragmentação dos seus poderes, a governamentalidade liberal pôde pelo exercício da cidadania estabelecer a democracia e a defesa do homem comum como sujeito de direitos civis.

Prerrogativa da democracia, a isonomia entre os cidadãos, seja no mundo greco-romano ou na Modernidade ocidental, fundamentou as Declarações Francesa e Americana estabelecendo a igualdade e a liberdade de associação política como direitos naturais e imprescritíveis, entretanto, a cidadania que adveio com a nova governamentalidade se expôs excludente, visto que, representou igualdade política, primeiramente, para determinados grupos, notadamente homem, branco e com bens. Outros grupos, como mulheres, negros e

estrangeiros ampliaram seus direitos de cidadão somente após múltiplos embates invocando e reafirmando os princípios básicos expressos em Cartas, Declarações e Constituições.

Foucault (2010a) ao discutir a democracia clássica por meio da leitura de *Íon*, de Eurípides, correlacionando o exercício da *parrhesía* e da democracia, observou que o exercício da democracia está para além de um estatuto do cidadão, da cidadania formal, “embora a lei faça de alguém um cidadão, embora ele seja legalmente cidadão, nem por isso ele terá a *parrhesía*” (*Op. Cit.*, p. 97); o exercício pleno da cidadania exige a prerrogativa da palavra, o exercício da livre manifestação de um dizer-verdadeiro que se coloca em conflito com outras palavras pela persuasão dos demais. A recusa inicial de *Íon* decorreu da diferenciação que identificava em não ter a mesma igualdade que outros cidadãos atenienses.

Foucault nos provoca a movimentar a questão da igualdade presente nos estatutos dos cidadãos e perceber a tensão, o conflito entre o formalismo constitucional do conjunto de direitos, da igualdade perante a lei, da liberdade da palavra, e do exercício comum do poder e os limites desse discurso, suas exclusões. Para o autor referido (2015b) apesar dos preceitos institucionais e constitucionais, a democracia como expressão de um governo de iguais, possível de participação a todos os cidadãos, é um governo hierárquico, de um saber que exclui certos grupos. De tal feita, a cidadania liberal que emerge no século XVIII foi/é uma cidadania excludente, segmentada, de diferenças; logo, não um modo de governo para todo o povo, mas para certo grupo determinado de cidadãos, sejam com posse, prestígio, ou qualquer característica que o distinga dos demais.

Apesar de alguns serem mais iguais que outros, o fundamento universal de todos serem iguais perante a lei rompeu com uma governamentalidade em que o súdito tinha somente deveres a dedicar-se; ter como direito inalienável à vida, à liberdade de pensamento e expressão, à liberdade de ir e vir, entre outros, valorizou o indivíduo na relação com o Estado, fortalecendo a imagem do privado como espaço de excelência do cidadão. Essa proeminência oportunizou ao processo econômico o incremento de outras referências para com o trabalho, as trocas, o lucro, do progresso material como felicidade.

Tornar-se um cidadão, ter direito à cidadania, à liberdade, ao respeito do Estado para com a vida, os bens e a propriedade, objetivou e embalou a subjetividade das pessoas pelo mundo, traduzindo-se, de acordo com Leandro Karnal (2012), em uma nova identidade: seja pelo sonho americano embalando milhares de imigrantes em busca de um novo lugar para recomeçar, uma terra prometida que valorizava o sucesso material individual – apesar da

pobreza e miséria que açoitava os imigrantes, vistas como fruto da preguiça e falta de esforço –, seja pela ética do bom civismo e do sacrifício pelo Estado-Nacional.

A partir do momento em que fazer a guerra se tornou, para todo cidadão de um país, não simplesmente uma profissão, nem mesmo uma lei geral, mas uma ética, um comportamento de bom cidadão, a partir do momento em que ser soldado foi uma conduta, uma conduta política, uma conduta moral, um sacrifício, uma dedicação a causa comum e à salvação comum, sob a direção de uma consciência pública, sob a direção de uma autoridade pública, no âmbito de uma disciplina bem precisa, a partir do momento em que, portanto, ser soldado não foi mais simplesmente um destino ou uma profissão, mas uma conduta, então vocês veem se somar a velha deserção-infração de que lhes falava há pouco, outra forma de deserção que eu chamaria de deserção-insubmissão, na qual recusar-se a exercer o ofício da guerra ou a passar durante certo tempo por essa profissão e por essa atividade, essa recusa a empunhar as armas aparece como uma conduta ou uma contraconduta moral, como uma recusa da educação cívica, como uma recusa dos valores apresentados pela sociedade, como uma recusa, igualmente, de certa relação considerada obrigatória com a nação e com a salvação da nação, como certa recusa do sistema político efetivo dessa nação, como uma recusa da relação com a morte dos outros ou da relação com sua própria morte. (FOUCAULT, 2008c, p. 261-262)

Para melhor amalgamar essa identidade cidadã que seduzia o mundo, possibilitando ao indivíduo a igualdade de direitos e o livre exercício da liberdade, o direito de sublevação contra o Estado, o sufrágio universal – mesmo que inicialmente apenas para homens brancos e com posses – foram reorganizados antigos dispositivos, como a educação, ampliando-a, tornando-a pública, leiga, e mantida pelo Estado, a fim de produzir, por meio da condução facultada aos dispositivos de controle, um novo modelo civilizatório do qual emergiria o novo homem de uma sociedade igualitária, o cidadão: racional, emancipado, maior.

Além da emergência de uma nova identidade patriótica e nacional estabelecida sobre o juízo da igualdade, da liberdade e da fraternidade, o manual do cidadão conduziu a uma virtude que se fez única e universal, governamentalizando outros povos, truncando a alteridade por meio de uma dominação em que o outro é metamorfoseado no bárbaro, naquele que se não está comigo; está contra mim.

4.2 Diáspora⁴⁴

Na Modernidade, cidadania e direitos humanos se tornam imanentes, não distinguindo ou categorizando o humano, a fim de conferir proteção à população, objeto prioritário para a organização da vida estatal. O governo da população como o inverso ao domínio, ao direito do soberano sobre seus súditos de fazer morrer ou deixar viver, em que a vida humana não se traduzia nos cálculos do poder; porém a vida humana como princípio atomizador da potência do Estado: o direito de fazer viver e deixar morrer.

Este novo poder que se instaura, de acordo com Foucault (2010b) tem no indivíduo e na espécie o objeto de suas práticas e técnicas de poder, procedimentos, uma tecnologia disciplinar sobre um homem-corpo na distribuição e organização espacial, na racionalização e na economia, no treinamento, na vigilância, no assujeitamento, e uma disciplina sobre o homem-espécie, o homem como ser vivo, o exercício de uma biopolítica.

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2010b, p. 204).

Tal biopolítica põe em marcha um controle minucioso sobre a população, auferido por dados estatísticos que organizam a administração política e econômica dos fenômenos, e suas variáveis, a ela relacionados: “natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, intolerância das doenças, forma de alimentação e de habitat” (FOUCAULT, 2011, p. 28). Um poder de assujeitamento, de controle e educação do corpo que introjeta disciplina no indivíduo e um poder de controle sobre o coletivo, a sociedade civil.

Nas sociedades biopolíticas diferentes discursos produzem o exercício de certa dominação que, como escreve Foucault (2010b), nos submete à verdade, à norma, ao discurso verdadeiro – que nos coage a uma maneira de viver e nos força a confessar essa verdade, ou a encontrá-la. Dentre esses discursos, o do direito não como legitimador de algo, mas como procedimento de sujeição, instrumento de dominação: “não a soberania em seu edifício único,

⁴⁴ Arnaldo Antunes, Marisa Monte, Carlinhos Brown, 2017, Tribalistas.

mas as múltiplas sujeições que ocorreram e funcionam no interior do corpo social” (*Op. Cit.*, p. 24).

O código de direitos civis ou o estatuto dos cidadãos se empenha em anular possíveis obstáculos que poderiam impactar-se contra certo modo de organização da sociedade, e, concomitantemente, esmaecer os procedimentos e as técnicas de dominação. A implantação da democracia e a soberania do corpo social em relação ao Estado foram coerções, normas de condutas que garantiram a governamentalidade, a coesão do corpo social. Para tal feita, a ocultação dos conflitos inerentes ao exercício do poder, por meio de certa liberdade ou proteção à vida, prêmios oriundos de certa civilização fundada pela Razão, garantido pela evolução da consciência humana.

É chegado o momento de cessar de ver as declarações de direitos como proclamações gratuitas de valores eternos metajurídicos, que tendem (na verdade sem muito sucesso) a vincular o legislador ao respeito pelos princípios éticos eternos, para então considerá-las de acordo com aquela que é a sua função histórica real na formação do moderno Estado-Nação. As declarações dos direitos representam aquela figura original da inscrição da vida natural na ordem jurídico-política do Estado-Nação. Aquela vida nua natural que, no antigo regime, era politicamente indiferente e pertencia, como fruto da criação, a Deus, e no mundo clássico era (ao menos em aparência) claramente distinta como *zoé* da vida política (*bíos*), entra agora em primeiro plano na estrutura do Estado e torna-se aliás o fundamento terreno de sua legitimidade e da sua soberania (AGAMBEN, 2014, p. 134).

De acordo com Agamben (2014), as Declarações e Convenções acerca dos direitos humanos e do cidadão foram peças fundamentais para a formação do Estado-Nação. O advento do exercício biopolítico, “em seu fundamento não está [no] homem como sujeito político livre e consciente, mas, antes de tudo, [na] sua vida nua, [no] simples nascimento que, na passagem do súdito ao cidadão, [foi] investido como tal pelo princípio de cidadania” (*Op. Cit.*, p. 125). A cidadania institucionalizou a vida como origem e fundamento da soberania; entretanto, essa vinculação da vida na ordem do Estado se constituiu pela norma.

Pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro e a ‘norma’. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que ser regulamentar. (...) Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (FOUCAULT, 2010b, p. 212-231).

Como norma, a cidadania, escreve Agamben (2014), assim como a biopolítica, se reorienta ininterruptamente articulando pertencimento e não pertencimento, o que está dentro e fora, inclusão e exclusão, com a exceção se tornando a regra, esgarçando a tênue linha entre Declarações e Estatutos, homens e cidadãos, esboçando novos rabiscos que estampam qual homem é cidadão e qual não. Pontos cegos, indistintos, de técnicas e procedimentos microscópicos, de saberes que alimentam o político e o econômico, as relações entre a sociedade civil e o Estado. Contingências e diferenciações, um jogo de poder em que alguns ganham, outros perdem; de exclusão; forças contrárias em eterno conflito que justificam a política como a continuidade da guerra por outros meios (Foucault, 2010b); a (in)segurança da vida biológica da população como justificativa para fins que justifiquem a sobrevivência do corpo social situado/sitiado no campo de batalha.

Mas isto não quer dizer que a sociedade, a lei e o Estado sejam como que o armistício nessas guerras, ou a sanção definitiva das vitórias. A lei não é pacificação, pois, sob a lei, a guerra continua a fazer estragos no interior de todos os mecanismos de poder, mesmo os mais regulares. A guerra é que é o motor das instituições e da ordem: a paz, na menor de suas engrenagens, faz surdamente a guerra. Em outras palavras, cumpre decifrar a guerra sob a paz: a guerra é a cifra mesma da paz. Portanto, estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, continua e permanentemente, e é essa frente de batalha que coloca cada um de nos num campo ou no outro. Não há sujeito neutro. Somos forçosamente adversários de alguém (FOUCAULT, 2010b, p. 43).

Uma guerra que nunca cessa, mesmo com a inclusão de minorias, como nos lembra Deleuze (2017): uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria; em suma, tomamos como maioria àquele coberto pelas garantias do direito de cidadania ou direitos humanos, e minorias os que não são alcançados por tais direitos. Contudo, a inclusão não cessa a guerra ou exclusão de outrem. O Estado democrático, o Estado-Nação, tem como prática, nas palavras de Foucault (2010b), uma temática racista – não de discriminação de cor –, uma purificação interna permanente para a preservação da vida e da sociedade constituidora da norma, gerando exclusão, eliminação e segregação do inimigo dessa razão política, daquilo que seja prejudicial, inimigo da sobrevivência do corpo político.

Nesse jogo de exceções, segundo Agamben (2014), retomando Hannah Arendt, a norma desnacionaliza e desnaturaliza, produzindo cidadãos de diferentes ordens, rompendo a imanência entre os direitos dos homens e dos cidadãos, entre o político e o humanitário, ocasionando o isolamento do sagrado, da vida sacra, àquele que se encontra à margem do

direito, constituindo algo entre o animal e o humano, nem animal nem humano, o homem e o não homem, o falante e o vivente, uma zona de exceções em que o resultado “não é semelhante nem a uma vida animal nem a uma vida humana, mas somente uma vida separada e excluída de si mesma - apenas uma *nuda vida*⁴⁵” (AGAMBEN, 2017, p. 63).

De tal feita, o universalismo dos Direitos Humanos ou dos direitos dos cidadãos, da igualdade entre todos os homens, como uma das facetas da biopolítica e suas máquinas de normatização, em determinados momentos e sobre certas circunstâncias, possibilitaram a propagação do que pretendiam opor; tal desumanização colocou, em um limbo, direitos supostamente inalienáveis, desarmonizando vidas, traduzindo-as em vidas que não merecem ser vividas.

É como se toda valorização e toda ‘politização’ da vida (como está implícita, no fundo, na soberania do indivíduo sobre a sua própria existência) implicasse necessariamente uma nova decisão sobre o limiar além do qual a vida cessa de ser politicamente relevante, é netão somente ‘vida sacra’ e, como tal, pode ser impunemente eliminada. Toda sociedade fixa esse limite, toda sociedade – mesmo a mais moderna – decide quais sejam os seus ‘homens sacros’. É possível, aliás, que este limite, do qual depende a politização e a *exceptio* da vida natural na ordem jurídica estatal não tenha feito mais do que alargar-se na história do Ocidente e passa hoje – no novo horizonte biopolítico dos estados de soberania nacional – necessariamente ao interior de toda vida humana e do cidadão. A vida nua não está mais confinada a um lugar particular ou em uma categoria definida, mas habita o corpo biológico de cada ser vivente (AGAMBEN, 2014, p. 135).

De acordo com o autor supramencionado, o *homo sacer*⁴⁶ habita regiões contemporâneas de total desordem, confusão onde os direitos do homem e do cidadão são dissociados, anulados, apagados, obscurecendo a distinção entre homem e animal, uma vida desprovida não somente de direitos como também da experiência do viver; é a perfeita vida nua, cada vez mais insistente no contemporâneo, uma humanidade cada vez mais despolidizada, animalizando-se “por meio da expansão incondicionada da *oikonomía*, ou a assunção da própria vida biológica como tarefa política (ou melhor, impolítica) suprema” (AGAMBEN, 2017, p. 121).

⁴⁵ Grifo do autor

⁴⁶ *Homo Sacer* – expressão latina do direito romano referente a quem colocava a em risco a paz e prosperidade da cidade, por cometer um delito contra os Deuses. Excluído dos direitos de cidadania e expulso da cidade, era colocado à mercê da vingança dos Deuses, podendo ser morto por qualquer pessoa que não poderia ser acusada pela morte, já que a mesma foi designada pelos Deuses. Para Agambem, àquele que perde seus direitos como humano e cidadão (sagrado) quanto o direito divino (uma vida matável).

4.3 Alma Não Tem Cor⁴⁷

A emergência da Modernidade nomeou a vida como estatuto, redefinindo o homem desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, constituindo a cidadania como uma instituição em movimento que define os direitos e os deveres do que se pode considerar um cidadão, sejam estes políticos, civis ou sociais. Cidadania como efeito de uma governamentalidade que age sobre o corpo via disciplina, por meio das instituições de sequestro, como a escola, a fábrica ou a prisão; ou via regulamentos, por meio de tecnologias de controle e vigilância que orientam e controlam o corpo da população. Diferentemente, a não necessidade de confinamento em alguma instituição disciplinar, mas o controle permanente da coletividade.

Deleuze (2017, 2017a) escreve sobre a integração dessas sociedades, de uma sociedade disciplinar, em que operários ou alunos não são muito diferentes de condenados, o que possibilitou a emergência de uma sociedade de controle perante o corpo da população. Para o autor, o final da Segunda Grande Guerra, marca o momento que delinea a inflexão de uma sociedade para outra. Nas sociedades de controle, a disciplina se encontra introjetada no corpo e o exercício biopolítico se dá por meio de um controle contínuo e instantâneo, e, diferentemente a solidez e a estagnação da disciplina, as sociedades de controle são mais fluidas, moldáveis, visto que nada se conclui, nada se termina.

Desta situação decorre a sensação de uma crise perpétua que configura a governabilidade neoliberal, crise que o autor supracitado observa como uma característica da sociedade de controle, em que instituições disciplinares, como a prisão, o hospital, a escola, o direito, combatem em suas retaguardas por meio de procedimentos reformistas, de eternas reformas, com fluxos se somando uns aos outros: “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua” (DELEUZE, 2017a, p. 228).

Uma sociedade modulável que possibilita constantes mudanças, fluxos que atravessam as instituições e a sociedade na regulação do corpo social, deformando as antigas fronteiras disciplinares, tornando-as maleáveis, permeáveis, flexíveis, dificultando a distinção entre o pertencer e o não pertencer, o fora e o dentro. Uma modalidade de poder que age em acordo com a governamentalidade neoliberal, pela administração e gestão do corpo social via

⁴⁷ Karnak. Karnak, 1995.

comercialização da ilusão de autonomia e, entretanto, mostrando-se mais poderosa no controle do social pelo modo descentrado e difuso da irradiação do poder, infiltrado e manifesto, a todo o momento, por meio de fluxos de informação e comunicação instantânea.

Em tempos de governamentalidade neoliberal, a população se torna um grande mercado de consumidores e de opinião, em meio à despolitização da sociedade humana, permitindo que o marketing, como escreve Deleuze (2017a) seja o instrumento de controle social, um controle de curto prazo e rotação rápida, contínuo e ilimitado, modulado em prol uma tecnologia que indica a localização, os hábitos, os movimentos de cada sujeito.

Nesse jogo de modulações, se liquefaz a concentração, o confinamento, motor da disciplina, e, em seu lugar, instaura-se instituições moduladas, como a empresa que substituiu a fábrica, que ao invés de produzir, dispersa, flexibiliza-se pela de venda serviços e compra de ações, prevalecendo a criatividade, a inteligência e as habilidades comunicativas: “A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos, que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis, e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes” (DELEUZE, 2017, p. 224).

De acordo com Zygmunt Bauman (2003), a estabilidade, o equilíbrio na construção de uma ordem, de uma sociedade justa se diluiu em definições transitórias, abertas, experimentais de medidas e padrões negociáveis, com os direitos humanos se tornando um campo aberto à negociação e inclusão de direitos, em que certas prerrogativas podem ser aceitas ou não, e, conseqüentemente, a um traçar e retraçar de fronteiras em constante disputa. Nessa acumulação de indiferenças, fronteiras, que excluem a especulação monetária, são sempre erigidas: “uma das coisas que não está desaparecendo são as fronteiras. Ao contrário, parecem ser erigidas em cada esquina de cada uma das vizinhanças decadentes do nosso mundo” (FRIEDMAN *cf* BAUMAN, 2003, p. 70).

Esses limites erguidos, como escreve Agamben (2014) são espaços do mesmo território com ordenamento jurídicos diferenciado, campos de exceção que incluem o que excluem, espaços absolutos do exercício biopolítico e indiferença ao direito, zonas de definições de normas da vida, capturando e ordenando a exceção; “o campo é o próprio paradigma do espaço político no ponto em que a política torna-se biopolítica e o *homo sacer* se confunde virtualmente com o cidadão” (*Op. Cit.*, p. 167). Como fronteiras móveis, metamorfos, de localização deslocante, novas fronteiras, novos campos podem se constituir, normatizando a vida em comum, geralmente em periferias bem próximas.

Nas moduláveis fronteiras da razão neoliberal, os laços comunitários, como os direitos, tendem a curtos prazos, transitoriedade e fragilidade, decorrentes de uma supervalorização do indivíduo, em que erros e infortúnios do outro são decorrentes do seu fracasso. A cidadania contemporânea é demarcada pela gama de oportunidades oferecidas, um jogo em que todos têm/podem participar, se preparar o melhor possível, constituir seu capital, a fim de obter sucesso. Corpos flexíveis; direitos idem.

Como consequência, o universalismo dos direitos humanos vai aos poucos sendo relegado a algumas poucas normas, facilitando a ação do marketing político ou direcionado ao mercado de consumo, provocando transitoriedade e uma busca frequente de renovação nas normas e regras sociais, no modo como o cidadão vê a si e ao outro; tensões e choques que minam o equilíbrio dos direitos, individuais e coletivos, constituintes da cidadania.

Para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com os precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras. Se outras pessoas as adotam (raramente de bom grado, pode-se estar certo!), são prontamente apontadas como sintomas da privação social e um estigma do fracasso na vida, da derrota, da desvalorização, da inferioridade social. Na percepção popular, elas tendem a estar associadas à vida numa prisão ou num gueto urbano, a ser classificadas como pertencentes à detestada e abominada "subclasse", ou a ser confinadas nos campos de refugiados sem pátria (BAUMAN, 2005, p. 60).

Anjos caídos, os subclasse, *homo sacer*, como argumenta Agamben (2014), são pessoas que foram rebaixadas, reduzidas de sujeitos políticos (*bios*), de direitos, cidadãos, para sujeitos animalizados (*zoé*), excluídos, privados de direitos, inadequados, uma heterogeneidade de sem rostos, rejeitados, lixo humano.

O humano não é dado *a priori*, mas sujeito e objeto da conformidade entre a biopolítica e o sujeito soberano do direito, o cidadão do Estado-Nação, o homem político. Dessa consonância entre o animal e o humano, da inserção da vida nua no campo político, os limites da soberania e participação política, da igualdade de direitos, decorrentes de uma humanidade esvaziada, despida, vida nua. Por conseguinte, escreve Agamben (2008) nem o fazer morrer e o deixar viver, do poder soberano, nem o fazer viver e deixar morrer, do biopoder, mas a sobrevivência como ponto de encontro de ambas.

À luz das considerações precedentes, entre as duas fórmulas insinua-se uma terceira, que define o caráter mais específico da biopolítica do século XX: já não *fazer morrer*, nem *fazer viver*, mas *fazer sobreviver*. Nem a vida nem a morte, mas a produção de uma sobrevivência modulável e virtualmente

infinita constitui a tarefa decisiva do biopoder em nosso tempo. Trata-se, no homem, de separar cada vez a vida orgânica da vida animal, o não-humano do humano, o muçulmano da testemunha, a vida vegetal mantida em funcionamento mediante as técnicas de reanimação da vida consciente, até alcançar um ponto-limite que, assim como as fronteiras da geopolítica, é essencialmente móvel e se desloca segundo o progresso das tecnologias científicas e políticas. A ambição suprema do biopoder consiste em produzir em um corpo humano a separação absoluta entre o ser vivo e ser que fala, entre *zoé* e *bíos*, o não-homem e o homem: a sobrevivência (AGAMBEN, 2008, p. 155-156).

Nesse jogo de sobrevivência, de inclusões e exclusões, há elaboradas zonas cinzentas, zonas indeterminadas, de exceção onde o fora é constituído a partir daquele que pertence a comunidade humana, visto que o humano já está subentendido e categorizado; como humanos, *a priori*, o excluído, é um humano animalizado, o animal no próprio humano, como já o foram o selvagem e o estrangeiro, entre outros.

Retomando Deleuze (2017a) encontramos-nos em uma crise generalizada – e o neoliberalismo é um motor de crises – norteando a sociedade a constantes reformas; reformam-se Constituições entre tantas outras reformas, o que permite insinuar que se reforma o cidadão, a cidadania, os direitos humanos; o humano e sua animalidade.

PARTE II – JOGOS DE BRINCAR

5. CONVERSAS COM MEU JARDINEIRO⁴⁸

*Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Eu vivo no mundo com medo, do mundo me atropelar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 E o mundo por ser redondo, tem por destino embolar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Desde que o mundo é mundo, nunca pensou de parar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 E tem hora que até me canso de ver o mundo rodar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Quando eu vou dormir eu rezo pro mundo me acalantar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 De manhã escuto o mundo gritando pra me acordar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Ouço o mundo me dizendo: corra pra me acompanhar!
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Se eu correr e ir atrás do mundo vou gastar meu calcanhar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Eu procurei o fim do mundo porém não pude alcançar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Também não vivo pensando de ver o mundo acabar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Nem vou gastar meu juízo querendo o mundo explicar
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 E quando um deixa o mundo tem trinta querendo entrar (mas na minha vaga não!)
 Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar
 Siba e a Fuloresta – Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar⁴⁹*

O conceito de heterotopia no pensamento foucaultiano emerge na obra *As palavras e as coisas*, de 1966. Nesta, em seu prefácio, Foucault agradece ao escritor argentino Jorge Luis Borges pelas provocações à ordem do pensar e do existir, perturbações que provocam o riso, não do Outro, mas do Mesmo; de nós mesmos.

A citação e homenagem a Borges se traduz pelo riso perturbador provocado pela maneira como animais estão catalogados — organização e ordenamento do mundo, modo de vê-lo e pensá-lo — na enciclopédia chinesa *Empório Celestial de Conhecimento Benevolente*⁵⁰, ordenação (i)lógica, contudo, diferente à produzida a partir de uma matriz racional e moral europeia. Esse heteróclito, essa estranheza destoante de uma ordem natural e retilínea do mundo, rompe com a distinção simétrica e familiar própria do mundo ocidental.

⁴⁸ Dialogue avec mon jardinier, 2007. Direção: Jean Becker. DVD, cor, 109 min.

⁴⁹ Siba e a Fuloresta. Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar, 2008.

⁵⁰ In: O idioma analítico de John Wilkins.

De tal feita, nesse livro, Foucault propôs problematizar as dobras e desdobras dos modos de pensar e da produção de saberes na cultura ocidental europeia a partir do século XVI, atravessando a região mediana entre os extremos dos códigos fundamentais de uma cultura (linguagem, percepção, trocas, técnicas, valores) e das teorias científicas e interpretações filosóficas. Espaço para/de múltiplas variáveis e (in)coerências, porém “mais ‘verdadeira’ que as teorias que lhes tentam dar um forma explícita, uma explicação exaustiva, ou um fundamento filosófico” (FOUCAULT, 2007, p. XVII).

Com o termo heterotopia, Foucault, soltou as amarras da nau dos loucos e a pôs a navegar sobre fraturas de um mundo retilíneo, pronto e unificado. Heterotopia como a possibilidade do múltiplo, do não conhecido que se encontra presente no conhecido, no cotidiano; o Outro no Mesmo. Na definição de heterotopia a contraposição à utopia.

As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais. Há igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são espécies de contrapositionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu, os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2009, p. 414-415).

As heterotopias são possibilidades múltiplas e descontínuas da experiência humana; na/pela linguagem a possibilidade de diferentes, arbitrárias e assimétricas ordenações do mundo, tal como nos ensina Borges (2000, p. 76): “não há classificação do universo que não seja arbitrária e conjectural. A razão é muito simples: não sabemos o que é o universo. [...] pode-se suspeitar que não há universo no sentido orgânico, unificador, que tenha essa ambiciosa palavra”. Tal desarranjo, desordem provocado pelas heterotopias “faz cintilar os fragmentos de um grande número de ordens possíveis” (FOUCAULT, 2007, p. XII), embaraçando a categorização das coisas em lugares-comuns, gerando ruídos nos entrecruzamentos, nas fronteiras da/entre linguagem, do discurso, do corpo, do espaço.

Linguagem ou espaço, da linguagem para o espaço, as heterotopias não se atêm a um espaço ou tempo em particular, desdobrando-se por uma multiplicidade de práticas, discursos, posicionamentos ordenados pelas relações de poder e subjetivação; porquanto, as heterotopias

mapeiam, tornam legível a ordem das coisas, do saber, trazendo à tona como “o conhecimento é produto do embate de forças (...) [de] vários espaços em um único local” (TOPINKA, 2010, p. 56). Esta justaposição, combinação em um mesmo espaço, possibilita mapear, conhecer como a ordem de um saber emerge violentamente e se sobressai sobre outros modos de conhecimentos, produzindo sentidos e significados para os seres humanos.

Tal qual a verdade (FOUCAULT, 2011c), o conhecimento é produto da ação humana, produção de múltiplas coerções, que organiza o espaço via discursos e instituições, como as de ensino, que inventam, difundem e tornam a verdade e o conhecimento objetos para consumo, e, de tal feita, objetos em disputa; logo, não existe fora do poder ou sem poder. Obra do imaginário, de invenções do humano e, como tal, escreve Foucault (2011d, 2013a) retomando o Aforismo 333⁵¹ de Friedrich Nietzsche, o conhecimento tem a sua emergência – não uma origem – como resultado do apaziguamento das contradições decorrente do embate entre as diferentes forças; ao vencedor, além das batatas, a dominação do sistema de regras e leituras do mundo, a imagem principal refletida no espelho.

Foucault (2009) tem o espelho como a melhor metáfora para relações internas e externas, movimentos entre interior e exterior, dentro e fora, que provocam, problematizam, produzem resistências a certa produção do conhecimento.

O espelho, afinal, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe, lá onde não estou (...): utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve (FOUCAULT, 2009, p. 415)

As heterotopias se diferenciam das utopias: um, temporalmente: são uma ação sobre o presente, aquilo que já está posto, não algo que possa vir a ser; dois, no conteúdo: do não conhecido no conhecido, a algo ainda a se construir; no sabor acre e azedo ao doce gosto das utopias. Ao invés de novos espaços, as heterotopias justapõem espaço sobre um único espaço, e, de tal modo, fazem emergir as regras que ordenam o espaço, como também, as alternativas

⁵¹ In: A Gaia Ciência

de ordenação que se chocam contra a ordem dominante, e, desse modo, possibilitam contraespaços, contrapoder, resistências, pois são parte de uma mesma rede de poder e não sua antítese, um outro em relação ao poder; parte do mesmo poder e não algo que lhe é exterior, um outro no interior do poder que o contesta.

Cabe observar que, para Foucault, só há resistência onde há poder; tanto a resistência funda relações de poder, quanto é o resultado dessas relações; se o poder está em todo lugar, a resistência é a possibilidade de transformação dos espaços, das lutas. Porquanto, as heterotopias propiciam a emergência de reflexos da ordem e de outras ordens, conhecimentos que ocupam, desafiam, promovem um embate produtivo pela supremacia do território dos sentidos e significações; alternativas perante a ordem dominante. De dominação em dominação, vencem-se batalhas, epistemes que podem durar séculos, mas não se encerra a guerra: os canhões continuam a ladrar; o espelho embaça, reflete fantasmas, corre o risco de estilhaçar-se.

Elas [as heterotopias] são a contestação de todos os outros espaços, uma contestação que pode ser exercida de duas maneiras: (...) criando uma ilusão que denuncia todo o resto da realidade como ilusão, ou, ao contrário, criando outro espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado (FOUCAULT, 2013, p. 28).

Heterotopias, como utopias, são parte do humano: criações, usos, percepções do imaginário, atuando na articulação dos nossos saberes, do visível aos olhares, do enunciável nos discursos. Emergem do corpo, de onde tudo que é humano e arbitrário se cria: normas, morais, ciências, discursos; corpo ponto zero, coração do mundo, de irremediável atração/repulsão; corpo-território, objeto de disputa, que domina e é dominado; corpo de sentidos que revelam e projetam imagens, realidades do que nos cercam; corpo visível em partes, que conhece sua totalidade apenas naquilo que o reflete: outro corpo; corpo-espelho que reflete outro possível eu.

Para Foucault (2013), o primeiro princípio das heterotopias é sua permanente existência no mundo através das mais diferentes sociedades, pois elas incomodam os mitos, as universalidades, a ordem, as regras, a realidade, provocando dobras que se voltam a si e arrombam com nossas neutralidades, provocando o mesmo riso perturbador que Borges provocou em Foucault (2007), germinando descontinuidades e rupturas, “rupturas da vida ordinária, imaginários, representações polifônicas da vida, da morte, do amor, de Eros e Tánatos” (DEFERT, 2013, p. 37-38).

5.1 Vaca Profana

A escola republicana, propugnada a partir dos movimentos que ampararam a emergência da Modernidade, tem em seus alicerces o sangue de violentos embates que culminaram no estabelecimento de uma ordem, de uma dominação, de relações de poder, condução, coerção para asseverar certas verdades e conhecimentos. Côncavo ou convexo o espelho para qual mira, reflete sobre seus espaços e discursos uma verdade “produzida e transmitida sob controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos” (FOUCAULT, 2011c, p. 13), que com seus efeitos específicos de poder mantêm a ordem e faz a sociedade funcionar.

A arquitetura física, tanto quanto a discursiva, da máquina pedagógica, fundamentalmente, incorporou tecnologias e táticas de poder que auxiliaram na manifestação e sustentação da organização de um modo de ver, perceber e produzir signos e significados sobre o mundo social, político, econômico, cultural. Sob seu beneplácito: condução, coerção, normalização, disciplinamento, ritualização, subjetivação, assujeitamento do eu.

O exercício dessa dominação demandou um modelo de produção e lógica do saber que requereu uma objetividade e universalidade para a produção de um conhecimento reconhecido como válido e verdadeiro, o que não omite seu caráter fabular e ilusório. Contudo ao promover o apagamento das outras forças do combate, a fim de apaziguar os corpos a serem conduzidos, estabelecendo um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo” (NIETZSCHE, 2007, p. 109), o domínio por certos jogos de verdade buscou castrar a vontade do combate, de luta, de resistência.

As heterotopias profanam a lápide acinzentada e fria dos universalismos, pois reverberam sobre o espaço do conhecimento modos outros, forças outras que os sedimentos da batalha se empenham em esconder, uma perspectiva em nada linear, reta, clara, limpa, clara, evolutiva.

Guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como ‘razão pura’, ‘espiritualidade absoluta’, ‘conhecimento em si; - tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido (NIETZSCHE, 2007, p. 109).

Olhos sobre o espelho, olhos voltados para o espaço escolar; olhos que miram, medem, procuram reflexos, rostos, como definidos por Agamben (1996), que quando revelados, revelam a linguagem, traduzem-se pela palavra. Tragicômica, a linguagem, “não tem, conseqüentemente, nenhum conteúdo real, não diz a verdade sobre esse ou aquele estado da alma ou de fato, sobre esse ou aquele aspecto do homem ou do mundo: é unicamente abertura, unicamente comunicabilidade” (AGAMBEN, 1996, p. 74).

Escreve o autor supradito que o rosto expõe o homem, que para se distinguir e reconhecer “separa a imagem das coisas, dá-lhe um nome” (*Op. Cit.*, p. 75), dando também à natureza, às coisas um rosto, tornando o mundo um campo de batalha, pois “a exposição é o lugar da política (...) campo de luta política sem uma zona definida” (*Op. Cit.*), onde, sua manifestação é a exposição da verdade, de sua própria verdade.

O rosto não é *simulacro*, no sentido de algo que esconde ou encobre a verdade: é *simultas*, o estar-junto de múltiplos rostos que o constituem, sem que nenhum deles seja mais verdadeiro do que outros. Aprender a verdade do rosto significa não compreender a *semelhança*, mas a *simultaneidade* dos rostos, a potência inquieta que os mantém unidos e os unifica (AGAMBEN, 1996, p. 79).

O rosto para Agamben, tal qual a heterotopia para Foucault, é a potência que profana o conhecimento que se quer estável, estabilizado, limpo de uma história conflituosa e sangrenta. O rosto infantil de uma verdade, de uma história escolar, como a conhecemos, tem parte de sua emergência em Condorcet. Rosto vetusto que não escapa ao jogo da governamentalidade e alcança na razão neoliberal com novas feições. No espelho, olhos nos olhos, olhos refletindo olhos, outros olhos, espectros, rostos outros, fantasmagorias, verdades outras escondidas, dissimuladas, infames; outra, talvez mesma, história.

Oito rostos, oito pares de olhos, oito verdades, que por meio da palavra são postos em exposição, tornam-se peças no tabuleiro, navegam no jogo político da nau escolar. Fragmentos de oito verdadeiras histórias, cenas que ao serem montadas não buscam por uma verdade semelhante, mas o que de simultâneo há na emergência de discursos de professores, possíveis professores, alunos que se sublevaram contra certo ordenamento escolar; discursos encharcados de escola, de mundo.

Tom Zé, professor, vivencia um abismo entre a escola que estudou e a escola que leciona - um passado não tão distante. Apesar de o discurso escolar encontrar-se ancorado nesse passado, os corpos que habitam esse território se movimentam no descompasso entre o

mundo idealizado escolar e a realidade dos alunos. Tal desarmonia enfraquece valores de uma cultura cidadã como o respeito entre diferentes e o desenvolvimento do conhecimento científico que alicerça a verdade escolar, e, de tal maneira, fortalece a manifestação da mecanização de corpos para o mercado de trabalho. Como resultado de tal modelo, o fracasso escolar, decorrendo, urgentemente, repensar e reposicionar a escola.

Belchior, professor, considera também que há um descompasso entre o discurso idealizado da escola e o mundo real, do cotidiano, interferindo na formação e emancipação do sujeito pelo conhecimento, pois, no modelo atual, apenas doutrina, prepara corpos para o mercado do emprego, e não para o trabalho; suscita, portanto, uma remodelagem, um repensar, uma revolução escolar por meio de um conhecimento construído entre os diferentes rostos da escola, como professores e alunos, caminho para a emancipação, e a constituição de sujeitos críticos e autônomos.

Mutantes, aluna de licenciatura, acredita no projeto escolar, mas manifesta o desenlace deste com o mundo real, constatando que a escola espelha um projeto que privilegia conhecimentos destinados apenas aos vestibulares e ao mundo do trabalho, todavia, não o faz adequadamente. Tem no embate, na luta por um conhecimento construído a partir da participação de professores e alunos, um modelo escolar em que Estado e sociedade venham a se responsabilizar pela juventude, dando *“pra ela uma noção de responsabilidade e direitos”*.

Rita Lee, aluna de pedagogia, sinaliza a importância e responsabilidade da escola na formação e inserção cívica, cultural, social e produtiva (trabalho) dos alunos, bem como a sua, pois a sociedade recrimina os que fogem a padronização média. Contudo, a escola não prepara adequadamente os alunos para o mundo que propaga, para o mercado de trabalho. De tal forma, vê o modelo escolar atravessado por discursos engessados que a distancia da sociedade e das necessidades reais dos alunos, modelo este responsável pelo alto abandono escolar; logo, fomenta a necessidade de renovação das práticas escolares, como também, a necessidade de se ouvir os discentes a fim de atender suas demandas.

Cólera, aluna das ocupações, aponta para a importância que o espaço escolar teve em sua vida, por ter proporcionado uma realidade diferente a que tinha em casa, o que não diminui os dissabores que a escola lhe proporcionou, e o fato de a escola ser local de formação e padronização de mão-de-obra barata, e de sujeitos socialmente aceitos, o que tende a diminuir os riscos de perseguição pelas forças de repressão do Estado. Esse modelo de produção de sujeitos observa um mundo já ordenado, validando, de tal modo, a unicidade de

signos e significados, a obrigatoriedade e a meritocracia. Isto a faz crer na urgência de alterações nos rumos da escola, privilegiando as demandas do aluno.

Replicantes, aluno das ocupações, reconhece a importância do espaço escolar no seu processo de socialização, conhecimento do mundo e na fuga do cotidiano familiar, todavia tem a escola como um espaço autoritário destinado, primordialmente, para a formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, o que faz mal e deficitariamente. Por conseguinte, a escola dificulta a entrada em universidades públicas e impossibilita uma educação voltada para a vida, em que o exercício da democracia seja valorizado como contraponto ao autoritarismo, possibilitando que os alunos sejam ouvidos e participantes do cotidiano escolar.

Garotos Podres, quem as necessidades econômicas fizeram optar pelo trabalho para poder viver, tem a escola como um importante espaço para convivência e socialização, mas que funciona primordialmente para o mundo do trabalho. Entretanto, diferencia este mundo em dois: para trabalhos “*mais simples*”, a escola é uma base por requerer “*menos*” conhecimentos, que podem ser apreendidos no cotidiano; para trabalhos que exigem “um estudo maior”, o domínio sobre determinados assuntos, possibilita com “*um bom trabalho, ser alguém na vida*”. Contudo, não concorda com este modelo escolar, pois há disciplinas que não se relacionam com o cotidiano das pessoas.

Inocentes, quem a falta de tempo e o cansaço do trabalho fizeram optar pelo abandono, valoriza a escola como espaço primordial para um melhor ordenamento do mundo e promoção da cidadania. Arrepende-se de ter abandonado a escola, pois para ter um melhor salário, precisa ter uma profissão melhor, o que só seria possível alcançar por meio da escola. Porém, vê que a sociedade e os pais desvalorizam a escola, e isso influi sobre os maus resultados de alfabetização e de relações cidadãos atuais.

Oito rostos, oito momentos de uma escola que resiste em meio à velocidade imposta pela razão neoliberal, de constantes mudanças sempre em busca de melhores resultados e metas, priorizando a maximização do lucro. Uma escola, como a propugnada por Condorcet, a serviço de uma nova ordem do mundo, entretanto, hoje em razão de uma ordem diferente àquela.

Todavia, se o mar que a nau escolar atravessa fosse de flores, de águas verdadeiramente puras e cristalinas, os rostos dos marujos não relatariam, com tanta nitidez, entre mares agitados e águas turvas, a dificuldade que nau escolar tem em navegar, em

conduzir seus corpos e ser conduzida pelos ventos que alteram a paisagem ao seu redor. Entre as vagas e vagalhões que açoitam esta nau, os relatos da tripulação que sobrevive às intempéries deste mundo.

5.2 O Mundo⁵²

A escola de Condorcet, da soberania da razão, é a escola gestada pela governamentalidade liberal do século XVIII, que se propôs a criar um novo homem, o cidadão. Conceito de raízes muito profundas que ainda são o principal sustentáculo da razão escolar, apesar de outras traquinagens incorporadas, como o mundo do trabalho. A escola é aquela, como bem frisou Garotos Podres, que prepara *“pra cidadania, né, pra criança crescer e saber qual é o seu papel na cidadania, né, no Brasil, estudar pra que seja **alguém na vida**, pra saber **ler e escrever**, (...) ter **uma profissão no futuro boa** (...) **respeitar os professores, respeitar e ser respeitado na escola, respeitar os amigos de classe**”*

As Cartas Constituintes sempre almejaram esse novo homem para os tempos que as promovem, e este homem novo, da governamentalidade moderna, seja liberal ou neoliberal, é o sujeito do estado democrático, da cidadania, o cidadão eleitor, o homem de direitos e deveres no território do Estado-Nação, o homem dos direitos humanos universais. Este é o sujeito, desde o século XVIII, desde o plano do Marquês de Condorcet, que a escola tem por positividade constituir e conduzir.

A Constituição brasileira, artigo 205, prevê que “a educação, [como] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123); uma escola, conforme o Plano Nacional de Educação (2014), capaz de superar as desigualdades educacionais, promover a cidadania e erradicar todas as formas de discriminação (Art. 1º, §III), e que forme para o mundo do trabalho e para uma cidadania de valores morais e éticos da sociedade (Art. 1º, §V), promovendo o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade.

Com a função de formar cidadãos entre o que ainda resta de Estado-Nação e os movimentos de globalização, entre uma sociedade disciplinar e outra de controle, a escola

⁵² Karnak. Karnak, 1995

busca formar cidadãos para um mundo tal qual ele se apresenta. Todavia, quando questionados sobre a promoção, o convívio com práticas cidadãs na escola, alguns marinheiros responderam prontamente: não (Cólera, Garotos Podres), modificando na sequência sua resposta; outros (Mutantes, Belchior, Inocentes, Rita Lee), não responderam prontamente a questão, precisando de algum tempo para se lembrarem de tais práticas; No relato de Replicantes a montagem do grêmio, após as ocupações, sua experiência com práticas cidadãs, porém “*eu acredito que tenha sido pela gente, porque a proposta da educação em si não é essa, não é democrático, não é essas coisas*”; essa mesma ausência de lembranças do discurso jurídico-pedagógico escolar, aparece no relato de Mutantes:

Rolava muito bullying na escola que eu estudava, mas a gente tinha uma galera com algumas deficiências e tal, e era uma coisa assim... ninguém fazia muito alarde, isso achava interessante e ao mesmo tempo a gente protegia, a gente tinha uma relação de a gente mesmo jovem, bem jovem, já sabia que tinha que proteger, achava isso meio cidadão.

Outros marujos, outros rostos, diminuem a participação da instituição escola promovendo a convivência com práticas cidadãs a determinados professores, como relata Belchior:

Uma professora de português (...) uma professora que foi visto pelos outros como autoritária, querendo impor algo da sua religião, mas no meio de todo esse processo, eu consegui chegar numa família humilde e discutir com eles o que é, o que eles viam sobre a Campanha da Fraternidade, e depois, de verdade, discutir o que que é a vida com eles (...) eu via que eu pobre, tinha uma condição 200 mil vezes melhor do que daqueles irmãozinhos que eu estava dentro da casa, onde o esgoto corria ao lado da porta, então esse processo, por mais alguns possam fazer crítica porque é algo vinculado à Igreja Católica, me inseriu individualmente numa questão de cidadania, que talvez um outro professor, até um professor libertário, comunista não teria condições de me levar, porque não teria um projeto desse tipo.

E Cólera:

[Na] aula de filosofia, nós aprendemos realmente a exercer a cidadania, a questão da democracia, de cada um falar na hora que você quer, cada um tem a sua opinião, (...) formava uma roda, então, nós debatíamos o assunto, e cada um falava; tinha vezes que eu queria matar a pessoa que falou coisa, que eu fiquei ‘mano, porque você falou isso, perdeu oportunidade de ficar quieto’, mas eu também não podia falar isso pra pessoa, porque ela estava no direito dela. Então, sim, nesse sentido, ela já exerceu práticas de cidadania, né, de ensinar que... aula de filosofia só, né, porque de resto, assim, eu não lembro mais nenhuma outra situação.

Dos relatos, surge o rosto da cidadania, atravessada pelo exercício da democracia em Replicantes e Cólera, ambos das ocupações, de um momento recente, em que a ação de alunos e professores, e não o discurso jurídico-pedagógico escolar, colocando em movimento práticas consideradas cidadãs. Em Mutantes e Belchior, aluna de licenciatura e professor, um momento anterior, esse mesmo discurso jurídico-pedagógico não aparece, novamente é a ação de alunos e professores promovendo práticas consideradas cidadãs, agora, a proteção àqueles em situações de risco, seja pela violência físico-psicológica do *bullying*, seja pela violência econômica da pobreza e da fome.

O exercício do respeito é a principal prática vivenciada pelos embarcações, sendo relatada, também, por Inocentes: “**Ajudar um ao outro, ter respeito um ao outro, ajudar ao próximo quando precisa de ajuda, né, porque na escola o que tem muito é isso, a gente tem que ajudar um ao outro.** (...) *é uma forma de dizer que eu pratiquei cidadania na escola*”; Rita Lee: “*se eu pensasse numa **relação de respeito** com o professor, eu já estava praticando também uma relação de cidadania ali, em termos de respeito*”; e Tom Zé, que compara sua escola como aluno com a escola que leciona:

*O que seria uma prática cidadã quando eu, pensando **quando eu estudava, né, era você viver, tentar minimamente viver, (...) em harmonia, (...) principalmente respeitar o outro, (...) então você tem o quê, demarcado o seu território, muitas vezes que era a sua carteira etc., né, e na qual um podia transitar pela carteira do outro mesmo tendo território, então a primeira parte da cidadania, né. Ou até mesmo ajudar nas rotinas, que parece besteira, mas, muitas vezes, a gente era incentivado a isso, coisas que eu não vejo hoje em dia, a limpeza da sala, né, ajudar lá a recolher, por exemplo, a merenda etc. Hoje eu não vejo isso, hoje eu vejo, por exemplo, numa sala toda rabiscada se você chamar muita a atenção, o cara vai olhar pra você e vai dar risada, né. Então, assim, nesse sentido de viver e respeitar o ambiente que você tá, contribui sim, vieram práticas cidadãs. (...) se você colocar duas décadas pra cá, o que era público se tornou uma coisa do mal, é uma coisa do mal. O público já não tem mais um valor, então todo espaço que é público, seja instituição, uma escola, ou até na rua que você mora, para o efeito cidadão, por exemplo, né, ele é visto como mau. (...) exemplo talvez banal, mas porque que uma criança ao entrar na escola ela sabe as regras e normas, e, mais ou menos, lá pela sexta, sétima série parece que é possuída, né, ela passa a ser uma não cidadã, ela passa ser como parece com um, alguma coisa incorpora nela que ela tem que ir pro outro lado.***

O relato de Belchior coloca em questão momentos diferentes da escola, em que práticas cidadãs pareciam transparecer no cotidiano escolar, temporalidade também relatada por Garotos Podres: “**quando criança, a escola fez a gente plantar árvores.** (...) *foi uma época que eu era bem criança ainda, entendeu. Eu acho que a preservar a natureza, né,*

então, acho que tem sim, tudo a ver”, e Cólera: “no fundamental, mas era mais práticas cidadãs relacionada ao meio ambiente, (...) eu tô lembrando **quando era bem pequena**”.

As comparações de temporalidades distintas, as relações com momentos relacionados à infância ou adolescência sugerem o enuviamiento de um modelo de cidadania relacionado ao governo do Estado-Nação, visto que, hoje, sob o quadro da razão neoliberal, gesta-se a serpente deleuziana⁵³ da sociedade de controle, do modelo empresarial de formação permanente e avaliação contínua; razão modulável que destina sujeitos às subclasses, como escreve Bauman (2005), uma exclusão a partir de dentro, por Agamben (2014), visto que o modelo neoliberal tende a promover outro modelo de escola e cidadania, com a valorização do pertencimento total a partir de ações inclusivas para segmentos da sociedade, com a inclusão de direitos na Constituição a fim de promovê-los a consumidores; e o exercício do controle sobre fluxos que escapam. Possivelmente, isso justifique a associação a práticas de convívio e respeito, cada vez mais presentes nos discursos jurídicos-pedagógicos, do que a práticas outrora valorizadas de civismo e patriotismo, relatadas somente em dois momentos: “a importância de cada um no **Brasil**” (Inocentes) e “se importar com sua **pátria**” (Rita Lee).

A escola gestada pela serpente neoliberal se alicerça com a ampliação, efetivação e a garantia de direitos sociais, tendo por finalidade educar para o conhecimento e o exercício de direitos: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2016, p.18). Finalidade também presente na Constituição cidadã e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional que estabelecem a constituição do cidadão, o homem de direitos, como uma das bases da educação para que a prática da democracia possa se desenvolver na sociedade brasileira.

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs) (BRASIL, 2007a, p. 24).

Paradoxalmente aos relatos apontarem um desarranjo entre o que a escola preconiza e suas práticas, os documentos oficiais que a organizam, priorizam a formação e a produção de

⁵³ “Passamos de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também na nossa maneira de viver e nas nossas relações com outrem. O homem da disciplina era produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 2017a, p. 227).

um modelo de cidadania e de cidadão. Para alguns dos marujos, apesar de poucas memórias sobre práticas cidadãs, a escola desenvolveu conceitos e valores cidadãos, como relatado por Inocentes: “*o pouco que, assim, estudei, até onde estudei, hoje em dia, sou uma pessoa honesta, trabalho, não penso em fazer nada que seja ao contrário, né, da cidadania. (...) a escola me ensinou a ser cidadã, a ajudar um ao outro*”; e Mutantes: “*eu aprendi a ser cidadã, eu tinha aquelas aulinhas de como se comportar em... como ser... não faça com os outros o que não queira que faça com você, sim, são valores que eu também tive na escola*”.

Mas, primordialmente, a relação entre escola e cidadania se dá pelo estabelecimento de uma sociedade organizada por direitos e deveres, como relata Garotos Podres: “*eu acho que na escola a gente aprende muita coisa (...) ensina coisas que às vezes a gente no dia a dia da gente, a gente acaba não sabendo, que tem coisas que a gente não entende de leis*”; Rita Lee: “*eu acho que ela me deu a possibilidade do que é ser cidadã, do que é saber de direitos e deveres e do que é viver em sociedade em termos de limites*”; Tom Zé: “*você vê a instituição pontuando, mostrando isso aqui é ser cidadão, mostrando, mas não fazendo, que é diferente, né. Então ela contribui dessa forma, agora você passa a fazer parte de uma sociedade, essa sociedade é composta por regras e normas*”; e Belchior:

Ela não me tornou livre, mas ela me tornou cidadão, com a ideia de que eu sei muito bem quais são os meus direitos, mas principalmente os meus deveres, principalmente os meus deveres (...)o processo de cidadania da escola, é válido, acontece, me tornou uma pessoa muito melhor com a ideia de que eu tenho direitos, mas principalmente que eu tenho alguns deveres.

Não obstante, como a cidadania se aplica a práticas de convivência, alguns relatos minimizam o papel da escola valorando a família e os espaços sociais, como em Mutantes: “*não foi só escola, né, eu acho que isso é uma coisa que eu também tive muito da família, eu acho, a cidadania... a própria experiência minha de ter sido paulistana a vida inteira, de ter que conviver nesse lugar grande*”; Tom Zé: “*colaborou (...) é também uma forma de socialização, né, saiu do ventre familiar e passou (...) [para] socialização enquanto sociedade mesmo, (...) tem regras e normas a ser seguidas (...) ou principalmente conhecer o outro diferente. (...) ela ajuda, mas ela não forma cidadão*”; e Rita Lee:

A escola complementou a minha formação cidadã, ela não foi puramente responsável, (...) assim, ser cidadã, ela acaba também sendo uma posição muito individual, assim, de você querer praticar essa cidadania, de você querer praticar essa cidadania é você respeitar espaços, você respeitar, se importar com a sua pátria, você prezar por valores, prezar por honestidade, então, assim, são vários critérios que não são somente vinculados à escola, são fatores também vinculados a sua vivência familiar, a sua vivência

*social, assim. Não é só é fruto da escola. (...) seja por um ensino interdisciplinar ou não, a escola, ela tem essa preocupação e ela busca trabalhar isso. Só que como eu disse, essa apreensão do que você... essa incorporação do que você tem a nível escolar, **ela depende também de um cenário seu e do seu contexto em que você vive**; é você, mas praticante daquilo do que a escola sendo responsável, porque (...) ela te dá as ferramentas, mas não, necessariamente, ela vai ser a detentora de toda a sua formação cívica. Eu acho que essa formação cívica **ela é complementar com vários ramos.***

No relato dos alunos das ocupações, a escola não tornou possível a cidadania, nem a complementou. Nas palavras de Cólera:

*A escola me ensinou a lidar com as pessoas, mas (...) **ela nunca me falou qual eram os meus direitos, como me defender em determinadas situações. Eu aprendi isso por fora, quais eram meus direitos, quais eram... O que eu podia fazer pra cobrar as injustiças, a escola não ensinou isso? Não mesmo? Eu aprendi muito isso, sim, na vida, nunca na escola.***

Nas palavras de Replicantes, inicialmente a apreensão da cidadania no espaço escolar; todavia, por tê-la como autoritária, um espaço sem direito ao diálogo, o ajudou a tornar-se cidadão, exatamente por não praticar aquilo que tem por exercício de cidadania:

*Hoje eu consigo ouvir muito mais do que eu ouvia antes. (...) Depois que eu comecei a entrar nessas coisas e a começar dentro da escola mesmo buscar melhoria pra própria escola, eu comecei a entender que eu precisava ouvir também. Então eu consegui criar na minha cabeça... me desconstruir, e entrou na minha cabeça que eu também preciso ouvir as pessoas, que eu preciso falar, mas que eu preciso ouvir também. E a cidadania, ela é isso, é você falar, ouvir, e ter essa troca, e não autoritarismo. (...) **Quando a escola, ela te aplica alguma coisa e você foge daquilo que é uma coisa autoritária, e você foge daquilo é porque você tá procurando a cidadania, então talvez eu tenha me tornado mais cidadão a partir disso: a escola pregando autoritarismo e você fugindo disso, porque você quer mais a cidadania. Então talvez eu tenha me tornado mais cidadão a partir do momento em que eu fugi desse autoritarismo.***

O rosto que transparece da escola da Constituição cidadã e seus apêndices, pelos relatos dos marujos, é a maquinaria disciplinar: a lei, a norma, a regra, os deveres, e os direitos. Consequentemente, o reconhecimento de que cidadania é uma relação de direitos e deveres, implicando em práticas e estímulos para um determinado tipo de cidadão, porquanto a Constituição promulgue a igualdade de direitos. No relato de Rita Lee: “*cidadania tá relacionada a **direitos e deveres***”; Cólera: “*cidadania é você exercer seus **direitos** enquanto cidadão, que são resguardados pela lei*”; Belchior: “*A minha de ideia de cidadão é **direitos e***

deveres do cidadão”; e Tom Zé: “*cidadania é ser cidadão, viver em sociedade, cumprir regras e normas*”.

Nessa possível equidade entre direitos e deveres, Tom Zé acrescenta relações que se estabelecem entre cidadãos, o eu e o outro, com o diferente; entre cidadãos e o espaço, o território, com a comunidade.

*É um tema bonito de falar, mas pouco prático de fazer, de atuar. (...) As pessoas acham que cidadania é só ir votar, né, vou votar estou sendo cidadão, né. ‘Ah!, mas só posso jogar um lixinho ali’, pode jogar lixo ali, isto também faz parte da cidadania. Então, é assim, **cidadania é você vivenciar o seu espaço, principalmente, e esse espaço, ser um espaço acessível para todos e de convívio igual**, né, aonde todos prezam por aquele espaço, né, e exercer o que você tem de melhor, isso é cidadania; não ficar naqueles discursos ou metáforas, né, que ficam falando cidadania é isso e aquilo, não, esquece tudo isso, porque isso só serve para colocar... piorar a situação e colocar as pessoas como desiguais, não cidadãs, mas numa competitividade.*

Pensamento reafirmado por Inocentes:

Cidadania é a importância de cada um no Brasil ou em todo o mundo, são as pessoas que fazem bem, são as pessoas que não querem prejudicar de alguma forma qualquer parte (...) é pessoas que trabalham, pessoas que sejam honesto, pessoas que não... que rouba, que mata, que fazem qualquer coisa que não seja das partes da cidadania.

E Mutantes:

*Cidadania (...) é a tensão entre a vontade da gente matar o inimigo e ter que conviver com ele. (...) eu acho que ela **tem a ver com grandes cidades, porque é você tentar conseguir viver num ambiente pequeno com muitas pessoas, que a gente não se mate**, por exemplo, cidadania no trânsito, tanto é que a gente tem essas esses recortes exatamente por causa disso; São Paulo, eu acho uma cidade com cidadania no trânsito por incrível que pareça, né. Agora, em relação ao lixo, por exemplo, a gente não tem muito, né, essa coisa... eu mesmo que fumo cigarro ultimamente estou tentando parar de jogar o lixo, mas eu acho que a cidadania tem a ver com **esse cuidado coletivo do lugar, coletivo que a gente tem que dividir**.*

Nessa relação com o outro, com o espaço, com a cidade, com o meio-ambiente, as relações de convivência se encontram com o direito de participação nas decisões, como relata Garotos Podres: “*é ter **direito de votar, ter o direito de dar opiniões sobre coisas da sua cidade***”; e Replicantes: “*uma real **democracia** (...) você ter **direito a votar e ser votado***”.

As Constituições dos países ditos democráticos, mundo afora, desde as Cartas da Independência Americana e da Revolução Francesa, pregam o direito à cidadania e a

igualdade de direitos, como presente na Constituição brasileira de 1988, Título II (dos direitos e garantias fundamentais), Capítulo I, (dos direitos e deveres individuais e coletivos), Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (BRASIL, 2016, p.13).

Entretanto, essa igualdade não é um senso comum entre os marujos: para Replicantes, cidadania é “*you ter direito tanto à saúde, educação, transporte; you ter direito a votar e ser votado. E isso é cidadania, na verdade, é you ter uma inclusão na verdade de todos, de toda a população, you conseguir incluir isso. Mas eu sinto muita falta disso*”; Tom Zé: “*cidadania é ser cidadão, viver em sociedade, cumprir regras, e normas, e deveres principalmente, né, na qual as pessoas acabam não fazendo*”; Cólera: “*Você aprende muito seus deveres, mas seus direitos não*”; e Belchior:

Ser cidadão e você ter seus direitos garantidos, mas você também tem algumas obrigações, algumas não, acho que tem mais obrigações do que direitos. Esse é o paisinho que a gente vive, né, o pessoal gosta mais... quer dizer, aqueles excluídos socialmente pensam mais nos deveres ou são cobrados pelos deveres, aqueles que são socialmente privilegiados são mais preocupado com os direitos, então a gente tá nessa dicotomia.

A cidadania, de um modo geral, se define, para os marujos na relação entre direitos e deveres, o exercício do voto, a convivência com o diferente, o outro no espaço social e o meio-ambiente, e resquícios do Estado-Nação e seu fronteiro patriotismo. De tal maneira, o que se apresenta como cidadão é um modelo de sujeito; um modelo constituído a partir de certas práticas. Logo, espera-se que a escola como espaço formador por excelência, como definido pelos documentos que a oficializam, além de, também por excelência, maquinaria disciplinar, tenha por convenção o desenvolvimento cotidiano do exercício da cidadania, de práticas corriqueiras, que internalizadas, naturalizaram as relações de cidadania que estabeleçam o certo e o errado, o bem e o mal, a verdade a mentira.

Ganha também importância a ampliação e a significação do tempo de permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício de uma cidadania responsável, especialmente quando se assiste aos fenômenos da precocidade da adolescência e do acesso cada vez mais tardio ao mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 9).

A exposição dos relatos traceja um rosto para o campo escolar e sua relação profunda com a formação de cidadãos e o exercício da cidadania. O desenho que vai se revelando pela multiplicidade de cores é de uma escola que, sim, se movimenta, tem um papel relevante para a formação da cidadania enquanto sociabilidade, vida em comum, deveres: para Garotos Podres “*a escola, eu acho que **te ensina, de uma certa maneira, a ser um bom cidadão, a ser uma pessoa que tenta seguir as leis e a ajudar o município pra fazer coisas boas pra cidade***”; Inocentes “*as pessoas saber **respeitar um ao outro, saber o seu papel na cidadania, e não querer fazer ao contrário do que a escola nos ensina***”.

Tanto Garotos Podres como Inocentes não conseguiram concluir seus estudos e veem a escola como local que define o certo e errado, o cidadão como aquele segue a lei, que faz coisas boas. Entretanto, outros sujeitos da pesquisa vão modificando esse desenho, seu traçado e cores: como no relato de Mutantes “*Eu acho que a escola traz todas essas questões, assim, eu acho que dá pra... porque sim, você vai chegar uma hora que **tem até conteúdo, que assim, não jogar lixo, você trabalha isso em redação***”; porém “*se vai sair um cidadão ou não, eu não sei, mas eu acho que prepara, prepara pra a cidadania, sim, inclusive até se preocupa muito, assim, com isso*”, e ainda “*a depender da escola, né, como sempre. né. Mas... sim se a escola tiver preocupação com o seu próprio espaço*”. Ou no de Rita Lee:

*Eu acho que a escola tem esse... **tem uma influência, ela não tem a total, essa total missão de tornar um cidadão, quer dizer, ela tem essa missão, mas ela não tem essa total possibilidade de te tornar um cidadão, porque entre direitos e deveres, por mais que você aprenda na escola, não necessariamente, ela vai conseguir te fazer um cidadão. O que ela tenta, na verdade, é passar todos os princípios, te moldar dentro daquela estrutura pra você saber o que é o certo e o errado, o que é verdade e o que é a mentira dentro de uma organização social, dentro de uma convivência.***

As alunas de licenciatura e pedagogia incorporam certa incerteza a uma formação cidadã pela escola, (um) na decisão subjetiva, um projeto pessoal de se enquadrar ao modelo de cidadania que a escola, por meio de seu ordenamento, constitui. Pelo relato de Tom Zé:

*A sociedade como um todo, ela vê **particularidades** muitas vezes: **ser cidadão é isso e isso, se você não fizer isso você não é cidadão. Então você tacha, porque essa vírgula tem que ser assim; ‘ah! saí dessa vírgula’, ela deixa de ser cidadão, não deixa de ser cidadão, apenas ela não tá contribuindo para a cidadania, é outro assunto, é outro contexto. Mas a contribuição sim, pensar em regras e normas que deve ser seguidas, deveres e direitos, e conhecimentos que podem ser passados desde que quem está também sentado queira, né, porque não adianta ficar aquele discurso assim ‘ah!, agora todos o mundo é cidadão ou todo mundo vai te conhecimento’, sendo que **muitas vezes o cara que está sentado ali lavou a*****

mão por você, ele fala assim ‘não, não quero ser cidadão, quero ser qualquer outra coisa’.

(Dois) A escola, a instituição escolar, por meio de suas próprias regras e normas, a organização de seu mundo, não pratica razoavelmente a cidadania que os documentos apregoam e que dão veracidade a seu discurso. Continua Tom Zé:

A instituição escola que era, era uma formadora cidadã, uma prática de formação, de troca, de informações, de troca, de ambientar aquele negócio que você tá, da forma que você deveria se comportar em determinado lugar, e hoje em dia o público não tá assim. Então se a instituição prega tudo aquilo nos moldes lá de 1960, lá, ela não tá dizendo com a realidade de agora, porque ela não faz isso, ela pode dizer no discurso dela que está, mas não está, né. Então, assim, a gente tem que tomar cuidado com esse negócio de falar que a contribuição formadora, não, ela pode ajudar, mas de que forma ajudar, né, colocando mais o respeito ao público, coisa que eles estão fazendo... você pode entrar em qualquer escola de..., qualquer escola é muito difícil você ver as pessoas se respeitando dentro de uma escola, respeitando quem tá ali ou no cotidiano, né. Então esse negócio do público que era para ser valorizado, ele passa a não ser valorizado. Então isso é uma formação de cidadania, quando você valoriza o público, né, você tem uma valorização, e da onde vem essa valorização, contribuição da sociedade, quando eu falo sociedade, primeiro inicialização de família, né, que é passado depois também [na escola].

E complementa:

Ela [a escola] não respeita nem o próprio cara que tá lá dentro, nem o próprio docente, nem o próprio discente que tá lá dentro, né. Por exemplo, você pega... ah!, porque fulano de tal, ele pode, sicrano não pode, então isso não é cidadania. Muitas vezes o próprio sistema educacional ele abre, (...) para determinado fulano, ciclano coisas e pra outros, não, né. Mas pensando da forma racional, que era para ser, né, em formação de cidadania, eu acho que, digamos que 20% a 30% ela contribui, e os outros 70% ela poderia contribuir muito mais, se ela fosse organizada no sentido de colocar as coisas nos seus devidos lugares e somente observar a sociedade como ela é. Não ficar naquele discursinho que é colocado como todos iguais etc., né, lógico tem que partir do preceito que todos são iguais, mas todos têm singularidades, então a cidadania, ela tem que ser contribuída no sentido de colocar os pingos nos is, não de ficar somente colocando ou passando a mão ‘ah! você tem direito, tá’, (...) o cara passa a ser cidadão quando ele frequenta 75% da frequência, né, daí ele é cidadão, ‘olha tá vendo é um bom cidadão’, e ele passa, muitas vezes, colocado como não cidadão quando é 74%, entendeu, compareceu 74%, ‘olha esse aqui não é cidadão’.

Professor como Tom Zé, Belchior remata:

Quando você promove um aluno sem que ele tenha determinado conhecimento, você não está estimulando a cidadania, você não está

estimulando a nada, você tá reproduzido, e eu nem sei se a palavra certa é reproduzir, mas você tá realmente minando, acabando com a condição do cidadão ser crítico, de ele ser até cidadão, porque se ele não precisa estudar e é promovido; por que que ele vai achar que ele tem que trabalhar, por exemplo, para adquirir algo; por que ele vai ter que respeitar algo se tudo veio caindo de cima? (...) a escola, ela só vai promover cidadania quando houver essa troca, comunidade participando, os pais sabendo que está acontecendo. Hoje a discussão com o primeiro ano foi xenofobia, e a gente descobriu que o primeiro inteiro e inclusive o professor é xenófobo, por quê? Porque a gente divide a sala em etnia, brancos e bolivianos; isso foi um processo de criação de cidadania, porque eles começaram a perceber que 'pô, nós estamos aqui falando de direito, de cidadania, de preconceito, mas entre nós a gente divide', então já é um processo que pro próximo ano eu espero que a escola pratique.

Se os relatos dos professores embaçam o rosto da prática cidadã pela escola, os dos alunos das ocupações são como balas de canhões sobre essa prática, incendiando a nau escolar.

Eu vejo muito a escola, ela dividindo as pessoas, mas eu vejo muitas as pessoas se unindo também na escola, como foi o caso da própria ocupação. A escola, ela divide as pessoas, porque as pessoas, elas vêm pra escola, com um pensamento só 'eu tenho que estudar pra conseguir um trabalho e tudo isso'. Mas a escola também uniu (...) a galera da ocupação, porque quando a gente acabou ocupando a escola, a gente criou um laço muito grande. (...) A gente pode pegar isso dentro de uma sala de aula, eu vejo muito amigos, sei lá, discutindo pra ver quem vai ter nota maior, ou, sei lá, você vê seu amigo, agora, já como concorrente futuramente. Mas isso tudo é porque a escola prega que se você não for um bom aluno, você não vai ser um bom profissional. Então, eles pregam já a divisão disso, você tem um olhar crítico e concorrente com seus próprios amigos de sala desde que você tá na escola, assim, sabe, ao invés de você realmente conseguir entender que você tá na escola para conseguir mais laços, inclusive (REPLICANTES).

A pá de cal vem do relato de Cólera:

Bom, se você parte do pressuposto que a escola forma robózinhas pro sistema, sim, ela forma cidadãos. Agora, se eles vão realmente exercer o seu papel? Porque é muito fácil de exercer o papel igual tá lá na Constituição, que todo mundo é livre e o tudo mais, que todo mundo tem que ter direito a moradia, saúde e educação, beleza, isso daí é muito lindo, muito bonito. A escola pode te ensinar que você enquanto cidadão, você não pode jogar o lixinho no chão, pega ali, tem a lixeira reciclável; ela pode te ensinar a conviver em sociedade, o papel da escola também é esse, né, ensina você a viver em sociedade, você tá numa sala que tem pessoas diferentes de você. Porém, ela domestica muito, né, é isso, ela domestica a gente assim, vai domesticando. (...) a gente não aprende os nossos direitos; aprende muito bem nossos deveres, né, nossa demais, tem sempre que ficar quieto, então, tá bom. Você aprende muito seus deveres, mas seus direitos não, então, ela não. Vendo por esse lado ela não forma cidadãos, né, porque ela não dá o todo, dá só a parte.

O espectro que se abre entre os alunos que não concluíram seus estudos e têm na escola a representação de um modelo de cidadania centrado em direitos e deveres, no certo e no errado, e os alunos das ocupações que têm na escola a representação da concorrência e de uma não formação cidadã, ou de outra cidadania pela diminuição de direitos com a elevação dos deveres, expõe o conflito que rosto escolar carrega. Conflito entre as práticas da sociedade disciplinar e da sociedade de controle, entre uma modernidade sólida e líquida, das crises provocadas pelo neoliberalismo. Entre os motivadores dessas crises o modelo de flexibilização ao qual a escola teve que se adaptar para acompanhar as nuances do Contemporâneo, como observado pela Seção IV (do Ensino Médio), Art. 35, § II da LDB: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, sob os fortes ventos da flexibilização, as palavras dos embarcações incendiam o mar escolar pela exposição dos embates que ocorrem no território. A governamentalidade neoliberal, por meio dos documentos oficiais, se impõe como a verdade, contudo, os fragmentos dos discursos de alguns marinheiros expõem que as águas dessa tal verdade, que parecem claras e calmas, ocultam rios de águas turbidas e agitadas. Isso permite questionamentos sobre a formação cidadã preconizada pela Constituição, no Art. 205⁵⁴, se prepara os seus para o exercício da cidadania, visto que ao propor tal formação, propõe um modelo de cidadão, logo um modelo de sociedade; um sujeito cidadão, um sujeito moldado no/pelo espaço escolar em concordância com os documentos que definem o papel da escola na formação da cidadania; em suma, um cidadão modelo de uma cidadania.

Um modelo de direitos e deveres, com o auxílio da família e da sociedade, preparando para a sociabilidade, o conviver por meio de conteúdos, e práticas interdisciplinares e transversais. Contudo, pelos relatos, a percepção de que existem modos, tonalidades, escalas de cidadãos, anomalias que não se ajustam, que devem ser retificadas, mesmo que o princípio seja o da igualdade, de que não deveriam existir diferenças entre cidadãos.

Nessa relação que se impõem entre bons e maus cidadãos, mira-se no horizonte o espectro da culpa sobre os subclasse de Bauman (2005), o *homem sacer* de Agamben (2014),

⁵⁴ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

permitindo retomar as palavras de Belchior *“aqueles excluídos socialmente [que] pensam mais nos deveres ou são cobrados pelos deveres; aqueles que são socialmente privilegiados tão mais preocupados com os direitos”*.

A Cidadania dos tempos neoliberais, objeto de uma cultura concorrencial, como um dispositivo biopolítico que normaliza padrões de desigualdade, produz em muitos, como nos alunos que abandonaram a escola, não a liberdade de um pensamento, de um modo de existir, mas a sensação de infração, de erro, de culpabilidade pelas dificuldades que o mercado de trabalho e os baixos salários impõem.

5.3 A Liberdade é Bonita⁵⁵

O novo homem que a episteme moderna ansiou por criar, de direitos e deveres, o cidadão, é também um homem banhado pelas águas da liberdade, e como tal uma construção histórica específica da civilização ocidental, descendendo, porém estruturada de modo diferente, do mundo greco-romano. Sob a aurora das luzes da Modernidade, a liberdade se associou à igualdade de direitos e fraternidade entre os homens a fim de inventar uma nova racionalidade de governo dos homens oposta à fé e à verdade única da tradição cristã, e a tradição monárquica hereditária e soberana da realeza sobre seus súditos.

No mundo greco-romano poucos eram livres, apenas os considerados cidadãos. A sociedade que emergiu com a episteme moderna buscou ampliar a cidadania a um número muito maior de indivíduos, por meio da dissolução de preceitos escravistas como declarado na Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, de 1776: “Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a procura da Felicidade” (2012, p. 219); na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, pela Assembleia Nacional Francesa, em seu artigo 1º: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum” (2012, p. 225-226); na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, em seu artigo 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros num espírito de fraternidade” (2012, p. 230).

⁵⁵ Celso Sim e Elza Soares. Tremor Essencial, 2014.

Herdamos dos gregos conceitos como o de liberdade que, de acordo com Aristóteles (1991), é o protagonismo permitido ao homem de agir de modo voluntário e consciente, implicado pelas possibilidades de escolha que o conduzem por uma busca virtuosa, uma ética, a partir da seleção feita. Há liberdade onde a vontade é livre e absoluta, em “tudo aquilo que um homem tem o poder de fazer e que faz com conhecimento de causa, isto é, sem ignorar nem a pessoa atingida pelo ato, nem o instrumento usado, nem o fim que há de alcançar” (*Op. Cit. p.*, 112); onde o homem delibera, decide sobre assuntos que dependem ou são de sua responsabilidade.

Deliberamos sobre as coisas que estão ao nosso alcance e podem ser realizadas; e essas são, efetivamente, as que restam. Porque como causas admitimos a natureza, a necessidade, o acaso, e também a razão e tudo que depende do homem. Ora, cada classe de homem delibera sobre as coisas que podem ser realizadas pelos seus esforços. (...) Por coisas "possíveis" entendo aquelas que se podem realizar pelos nossos esforços; e, em certo sentido, isto inclui as que podem ser postas em prática pelos esforços de nossos amigos, pois que o princípio motor está em nós mesmos (ARISTÓTELES, 1991, p. 52).

Ter cidadania, ser cidadão, é ser livre. A escola propugnada por Condorcet é a escola do cidadão, do homem livre; de tal feita, liberdade é algo que se aprende e apreende, se vivencia no mundo escolar. Entretanto, para alcançar tal autonomia, cabe alcançar sua maioria, emancipar-se por meio da consciência racional e universal de seu “eu”, pelo domínio de conhecimentos científicos; em suma, uma liberdade advinda da coragem e esforço do seu protagonismo, da autonomia da sua vontade, da razão que lhe permite conceber sua própria lei e obedecê-la.

Liberdade é algo para aqueles que têm o privilégio da cidadania, os que superaram o campo da *zoé* e se estabeleceram no espaço da política, da *bíos*. O pertencimento ao campo político testemunha a deliberação e a responsabilidade do sujeito por seus atos que emanam da sua própria vontade e razão. Os relatos dos marujos são ações políticas, logo de sujeitos livres, que por intermédio da razão têm uma concepção de liberdade, põem em exposição rostos dessa tal liberdade.

No Contemporâneo, de razão neoliberal, tempos hipermodernos, Lipovetsky (*cf* CHARLES, 2011) escreve que há uma libertação, uma autonomia em relação às tradições, aos mecanismos de controle, possibilitando à manifestação dos desejos subjetivos, da realização individual, do amor próprio. Esse parece ser o reflexo observado por Inocentes: “*Liberdade, liberdade é também fazer aquilo que eu gosto, sem me sentir presa a ninguém, é isso,*

liberdade”; e Rita Lee: *“Liberdade é eu agir pela minha própria vontade, é eu não seguir nada que me congele, é eu não seguir nenhum tipo de sistema, é eu tá vivenciando aquilo que exatamente que eu quero e num momento muito meu, assim, particular. Isso pra mim é liberdade”*.

Replicantes relata que a liberdade é *“não ter medo. (...) quando você tem medo de alguma coisa parece aquele é muito autoritário e o autoritarismo, ele não te mostra uma liberdade, ao contrário, ele te priva de muitas coisas”*. Como em Inocentes e Rita Lee a liberdade tem uma ação física e/ou psicológica sobre o sujeito; todavia, para Mutantes, a liberdade está no mundo das ideias, o que a faz negar, inicialmente, a existência de liberdade, uma liberdade vinculada ao desejo de fazer, de realizar.

Liberdade não existe. Eu acho que a liberdade é uma... é você olhar para uma situação em que tão querendo te enganar, te enrolar, e você tá enxergando isso, você se livrou de uma dominação ideológica, a liberdade é você se livrar das dominações ideológicas, assim, que tão querendo te empurrar, de que mulher é histérica mesmo, etc., etc., aí você olha pra aquilo e fala “tá, ok”. Assim, eu me sinto muito livre nas ideias, assim, acho que liberdade tá nas ideias, na atitude, assim, porque a gente... liberdade não é você ‘eu quero viajar’, isso daí meu, de boa, tem tudo a ver com dinheiro. Agora, você não ser dominado ideologicamente acho que isso é uma liberdade (MUTANTES).

Tom Zé também nega a existência da liberdade, mas diferentemente a Mutantes, expõe o rosto da liberdade pela relação contratual entre os homens, colocando sobre suspeita uma visão filosófica e romanceada, conduzindo-a para o campo do direto e dos contratos:

O Carlos Drummond fez aquele poema do Farewell, né, que ele fala que até a andorinha que voa mais alto, ela precisa do ar pra se sustentar, então, a liberdade é uma falácia, né, a gente vive em pseudo-liberdades, pra mim existe uma pseudo-liberdade, porque eu preciso do outro pra interagir. Então, esse negócio de ficar falando ah!... o homem, o ser humano nunca experimentou a liberdade na verdade, ele experimentou sempre concessões, concessões. Então pra mim a liberdade, ela é uma concessão, né, eu vou até ali, porque... não é que é o limite do outro, mas é porque eu vivo com outro. Então a liberdade, ela, como a gente vive numa sociedade, precisa ser pontuada, ela precisa ter regras e normas infelizmente, senão a gente começa fazendo coisas que não devem, né. Então, na minha opinião, a liberdade pra mim é uma coisa ilusória, são contratos que fazemos, né, e são condições que damos uns aos outros de viver, ou tentar viver em harmonia (TOM ZÉ).

Lipovetsky (2011) argumenta que em tempos hipermodernos a filosofia está se esgotando, ela consegue cada vez menos impregnar e forjar princípios como os que inspiraram o florescimento das Revoluções Francesa e Americana, da episteme moderna, pois

sua influência “já não escapa à preeminência da lógica do efêmero” (LIPOVETSKY, 2011, p. 129). Contudo, nos encontramos sob a ambivalência de uma sociedade disciplinar e outra de controle, em que as essas águas se misturam, em que se embatem limites e o irrestrito. No relato de Belchior: *“é o direito de escolha, inclusive de não querer fazer mais nada. Só que é complicado, a ideia de liberdade ela vem com algumas... como seria a palavra... Mas ter liberdade significa ter algumas obrigações também”*.

Nesse choque entre uma liberdade irrestrita e outra liberdade com limites e/ou obrigações é preponderante entre os marujos, a associação com a responsabilidade, que segundo Lipovetsky (cf CHARLES, 2011), é o grande legado da Modernidade e a possibilidade futura para as democracias. De acordo com Replicantes: *“a liberdade, ela é você, bom, ser livre, mas também tem responsabilidades, né, não é você fazer o que você quer, mas ter a consciência do que se pode fazer”*; Garotos Podres:

Liberdade, eu acho que é você ter direito de fazer tudo o que você quer, mas você tem que ter a consciência de fazer as coisas certas, não as coisas de maldade, errado. (...) A liberdade é assim: você ter o direito de ir e vir aonde quiser, e com quem quiser e aonde quiser, independente da idade ou do que for. (...) você tem que saber diferenciar a liberdade de ser livre, de viver sua vida, de coisas que, às vezes, torna a sua liberdade uma coisa errada;

E Cólera:

Então, a liberdade, né. Muita gente fala ‘a liberdade é fazer o que você quiser fazer’, não, isso para mim é egoísmo, certo; a liberdade, ela vem com responsabilidade, né, porém pra você ter responsabilidade, você precisa aprender o que são essas responsabilidades, o que é ter responsabilidade, e quais responsabilidades você quer ter pra você; aí entra a questão de você falar “aí, sim, né a liberdade é o que eu quero”, que aí você determina quais são as responsabilidades que você tem, mas você tem que ter a consciência das responsabilidades. Então, eu posso falar ‘a liberdade é eu fazer o que eu quero fazer’, falar ‘ah! eu não quero ir pra escola’, então eu tenho liberdade de não ir pra escola, aí entra a questão do mercado de trabalho que te cobra que você precisa ter um diploma, e, aí, como fica? Então, a liberdade nem sempre está relacionada ao que você quer fazer, mas, sim, às vezes, ao que você pode fazer e como você vai fazer. Agora, se você vai fazer ou não, aí você que escolhe.

A governamentalidade que emerge em paralelo com o Iluminismo e o pensamento kantiano tem na universalização da lei moral, originária da razão, a constituição da liberdade do novo homem. Esta vinculação entre liberdade e razão, de acordo com Foucault (1994a), remete à análise produzida pela escola de Frankfurt, que relacionou os efeitos do poder com uma forma particular de racionalidade, vinculando-a a mecanismos e técnicas de opressão.

Relações de poder que emparedam o homem entre funções e normas, desejos e necessidades que confluem para conflitos e regras, sistemas e significações; a dominação da razão como a constituição de um saber possível que subjetiva e produz este homem do dever e da racionalidade, que ao invés de libertar limita a própria liberdade.

Desde o século XVI, sempre se considerou que o desenvolvimento das formas e dos conteúdos do saber era uma das maiores garantias de liberação para a humanidade. Esse é um dos grandes postulados de nossa civilização que se universalizou no mundo inteiro. Pois bem, é um fato já constatado pela Escola de Frankfurt que a formalização dos grandes sistemas de saber teve também funções de escravidão e de dominação. Isso leva a revisar completamente o postulado segundo o qual o desenvolvimento do saber constitui uma grande liberação (FOUCAULT, 1994a, p. 89)⁵⁶.

O campo do saber atravessa e valida (e é validado) todo o edifício educacional, não somente pelos conhecimentos selecionados, mas também por toda uma construção jurídico-pedagógica que permite ancoradouros que garantem certa segurança a sua travessia. A Constituição brasileira (1988), alterada pela Emenda constitucional 45/2004, no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, dispõe no Artigo 5º; “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”.

Em consonância com a Carta maior, a LDB, no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, dispõe no Artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Como condutores de toda a educação brasileira, a Constituição e a LDB, atravessam toda a estrutura jurídico-pedagógica dos documentos da educação de São Paulo. De tal feita, o currículo do Estado de São Paulo se propõem a ensinar essa tal liberdade, a ser livre:

Nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e,

⁵⁶ Depuis le XVI^e siècle, on a toujours considéré que le développement des formes et des contenus du savoir était l'une des plus grandes garanties de libération pour l'humanité. C'est l'un des grands postulats de notre civilisation qui s'est universalisé à travers le monde entier. Or c'est un fait déjà constaté par l'école de Francfort que la formation des grands systèmes de savoir a eu aussi des effets et des fonctions d'asservissement et de domination. Ce qui conduit à réviser entièrement le postulat selon lequel le développement du savoir constitue une garantie de libération.

concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência (SÃO PAULO, 2011, p. 9).

Inocentes, que teve que abandonar a escola por precisar trabalhar e tem na escola uma representação da lei, concorda com a definição do currículo paulista. “*A escola mostra que a pessoa pode ser livre de fazer o que quer, mas sabendo as suas obrigações, os seus deveres*”.

No entanto, os demais marinheiros levantam barreiras a essa proposição do currículo paulista: Para Garotos Podres, o conceito de liberdade é trabalhado pela escola, porém a família é preponderante:

Eu acho que ensina muita coisa, assim, que pode ser livre, (...) isso vem mais, a liberdade vem mais de coisa de família, de pai e mãe, porque é dali que tem a sua base que você vai ter a liberdade e vai ser dos seus pais. (...) Não, eu acho que não. Eu acho que a escola não tem o poder de deixar você livre (...) vem a história de pai e mãe, entendeu. Na escola você aprende o que é liberdade, mas só que quem vai te dar liberdade ou não, acho que é seus pais.

Segundo Mutantes, o conhecimento, o saber é libertador, entretanto depende do modelo de escola, do professor, do conhecimento escolhido para pode tornar o sujeito autônomo e livre.

A depender de como está sendo constituída a escola e tal. (...) Quando um professor vai fazer uma aula e falar de, enfim, conseguir fazer com que naquele momento se desconstrua uma ideologia dominante, por exemplo, você tá fazendo esse papel de tentar transformar a liberdade, só que aí o que que acontece: a liberdade tá na mente da gente, (...) e não... e isso é um momento tão lento, eu não sei se é numa aula que a gente consegue, sabe. (...) O acesso ao saber pode te dar liberdade porque é a hora em que você não é dominado, então... agora se a gente tem uma escola publicitária, aí você só tá reforçando uma ideologia, aí eu não sei se cabe a liberdade, se você vender que liberdade, por exemplo, é poder viajar, (...) A depender da escola e eu acho que não é uma coisa do dia pra noite, (...) é o saber que vai te levar a essa liberdade. (...) Então é que a liberdade, eu acho que não é bem a escola (...) Eu acho que tem, ela é capaz, não tempo inteiro, né, mas ela é capaz de fazer as pessoas livres a partir do conhecimento. Não é a escola em si, né, mas é essa mediação, é o professor, é o conhecimento que você tá levando. Agora, por isso que eu tô te falando não é numa aula, a liberdade (...) ela é um processo diário e que se na escola tiver essa paciência com esse processo diário (...) A liberdade não é ‘ah! eu posso dizer o que eu quero’, essa liberdade a escola inclusive, infelizmente, dá demais, mas essa liberdade que eu tô te falando, ela vai depender... ela é capaz, mas depende muito também, não é que depende do sujeito, mas demora muito, o que eu tô falando é que é todo dia um pouquinho, porque um dia você recua, outro dia você vai, essa liberdade que eu tô falando é uma construção diária, de você se você sair de uma ideologia dominante, é todo dia.

Tom Zé complementa:

O que pode proporcionar liberdade muitas vezes, para o aluno e pra você, a convivência que você tem com ele e o grau de satisfação que você pode dar pra ele. (...) Em que sentido, muitas vezes você falando de determinado autor ou de determinada coisa, você pode transmitir muito mais liberdade pra ele do que muitas vezes... que eu já vi isso e eu acho muito ridículo isso, né, quando você fala de liberdade, colegas sentando e falando ‘abre a apostila tal, lê e responde o negócio’, então eu pergunto pra você, que liberdade você tá dando pro cara. Lógico, não vai chegar numa sala, vocês pode fazer tudo que vocês bem entender e etc., né. Você tem que fazer... primeira coisa pra ele, colocar uma ordem, né, fazer uma regras e normas etc., e a liberdade, ela só vem através do conhecimento, você pode passar conhecimento pra ele, e também como adquirir conhecimento dele, e aí você tá fazendo uma proposta de liberdade.

Se em Garotos Podres, Mutantes e Tom Zé a escola se relaciona de alguma maneira com a liberdade, para os demais marujos a escola não navega por essas águas como preconizam a Constituição e os demais documentos jurídicos-pedagógicos; ou a tal liberdade preconizada expõe um rosto que transparece opressão. Foucault (2014) escreve que o poder só se exerce sobre sujeitos livres, caracterizando-se pela ação de homens livres sobre outros homens livres; se esta relação é de escravidão ou total submissão, não há poder, mas opressão. De tal feita, a liberdade é condição do poder, e ambos não se encontram separados ou em oposição, mas em uma relação de “‘agonismo’ - uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Segundo Belchior: “*Como ela está organicamente programada pra esse mundo do trabalho massificado, ela não produz liberdade, não; a ideia é produzir grilhões*”. Cólera:

Não, pelo contrário, ela aprisiona tudo em você, desde a alimentação (...) eu falo da alimentação é o que nós comemos, né, muitas coisas, muitos alimentos, eles modificam todo nosso corpo (...) Então, desde da educação, né, onde a escola, ela não te proporciona uma educação boa o suficiente pra você, realmente, exercer as funções - quando falo função é a função do corpo, né, de você realmente estar bem com seu corpo -, a escola não te proporciona isso, não te proporcionam de você ficar bem mentalmente, porque, exatamente o que eu falei, muitos padrões são ensinados na escola que te aprisionam, e te aprisionam muito, muito, muito, porque você tem sempre isso: de que isso é verdade e isso é errado, você não tem um debate, você não tem “oh! Tem isso, tem o A e tem o B”, mas você também pode falar o C, não tem isso, você não pode, você não pode falar nada, você não tem que falar nada; pra você é A e B, e acabou, e já era. (...) A escola, ela vai fazer questão de mostrar que tudo que você viu é comprovado cientificamente, então, se é comprovado cientificamente, é porque tá certo, e não é. (...) numa escola o que é verdade, é verdade. E aí, então, se você vive numa sociedade racista, onde as pessoas reproduzem o racismo,

lógico, a sua família vai reproduzir o racismo, portanto, desde pequeno você vai aprender a reproduzir o racismo, e aí você vai na escola que só bota o carimbinho de 'oh, isso é verdade, continue fazendo o que você está fazendo'. Então, a escola, ela serve pra continuar aprisionando a mente das pessoas, hoje.

Rita Lee:

Acho que quanto a isso não, eu acho que a escola não tem esse poder de gerar liberdade nas pessoas, porque, assim, na verdade a liberdade, você que busca a sua liberdade e a escola, na verdade, ela te estabelece um congelamento, assim, de certa forma, você não pode muito se rebelar num sistema, dentro de uma escola; pensando no contexto escolar, porque você tem que seguir padrões, você tem que seguir regras, e se existem regras, isso já não estabelece a essência de uma liberdade que é você querer fazer o que você quiser, você querer pensar o que você quiser, você querer, enfim, se sentir livre. A escola não te proporciona isso.

Replicantes:

Eu não acredito que torne as pessoas livres, (...) Se eu quiser sair agora da escola eu não posso, sabe. Eu tenho a consciência de que eu posso sair da escola agora, porque eu não quero ficar pra aula do curso técnico, e eu tenho esse direito. Porém a escola, ela me priva de muitas coisas: pra ir ao banheiro você precisa de autorização e, muitas vezes você não tem essa autorização, e você fica trancado na sala, você precisa ficar na sala, e essas salas elas me lembram muito... sabe elas são muito fechadas, elas não têm nada de... [Uma prisão]. Exatamente, é muito, muito, muito igual, sabe, e talvez isso não seja libertário.

E Tom Zé complementam:

O discurso que é feito, né, nunca bate com o real. (...) O ideal quer eu faça todo aquele discurso e que nesse discurso seja pontuado a tal liberdade, né, você é livre, você vai adquirir conhecimento, tal e tal, né, bacana, lindo, maravilhoso. (...) o cara fala tanto em liberdade, e daí na hora que você sai um pouquinho da sala de aula, pra proporcionar liberdade, seja de conhecimento, as pessoas vêm perguntar pra você, porque você tá dando uma aula que acha que é diferente, então não é liberdade, então você não tem liberdade, primeiro ponto. Segundo ponto, que eu acho também uma falácia, e quando ele faz lá todo um regimento etc., e manda aquele bando de apostila horrorosa, que liberdade que é aquilo, que muitas vezes você tem que engolir, né, e quando você não faz tem uma diretora de ensino falando, 'por que você não utiliza aquelas apostilas', né. Então não vejo como liberdade, nesse ponto eu não vejo o discurso e a ação batendo (...) Agora, liberdade quanto manual prático da instituição, eu não vejo.

A Modernidade pressupôs que cada indivíduo fosse suficientemente maior e emancipado para que, sem que ninguém lhe dissesse o que é o correto ou verdadeiro,

conhecesse a verdade sobre si próprio, como também a existência biológica de uma perfeição humana e ascendência sobre a Natureza. Isto se constituiu em uma moral, por técnicas de poder e hegemonia, que se sobressaiu no controle da realidade ao buscar eliminar tudo que lhe fosse contraditório para, conseqüentemente, conduzir o homem ao conhecimento e à verdade; logo, à liberdade. No entanto, de acordo com Lipovetsky (2004), o sentimento de liberdade vem migrando do campo da ação política para um bem individual e existencial, constituindo-se em uma ética diferente, voltando-se para si mesmo e àquilo que é bom para a vida de cada um.

Os relatos dos marujos apontam para rotas divergentes àquelas que as maquinarias náuticas traçaram sobre o mapa escolar; suas narrações expõem experiências - mesmo que em pequena quantidade -, traçam rotas outras pelas diferentes passagens pelo porto escolar, pelos portos do cotidiano, da vida. São sujeitos de um momento anterior e do momento presente, capturados pelo redemoinho formado pelas forças da sociedade disciplinar e da de controle; pela convergência para a sociedade neoliberal.

Dessas experiências, vivências, do espelho emergem reflexos ora convergentes, ora divergentes ao cenário de uma escola que produza nos sujeitos liberdade. Em Inocentes, convergência: *“Tudo que a gente é hoje, a gente aprende em alguma coisa. Eu acho que eu aprendi a ser livre dentro da escola, convivendo com as pessoas, pensando o que eu quero, sabendo pensar as coisas, eu acho que com isso a escola soube me fazer ser livre”*.

Em Mutantes, o momento ideal, de uma escola em que posições ideológicas consolidadas vão esmaecendo, momento em que diferentes discursos se encontraram e se colocaram em embate no espaço escolar, como observado por Foucault (2014), uma relação de agonismo:

Sim, sim, eu sou fruto da redemocratização, né. Então, na escola se debatia tudo, se podia dizer as coisas; parece que não, mas ultimamente eu sinto um pouco de dificuldade, assim, de perceber que as coisas não são ditas com tanta tranquilidade quanto eu dizia antes. Mas, sim, eu tenho uma lembrança de liberdade e de felicidade na escola, talvez seja por isso que eu tenha escolhido ir pra ela, não é porque eu achava que lá era horrível, pelo contrário, eu tive muitas emoções; eu acho que sim, ela me fez me sentir livre como também muitas vezes oprimida, viu, isso eu quero deixar claro, ela é um lugar intenso, mas mais liberdade do que opressão (MUTANTES).

Conquanto, esse momento agonístico, de embate entre relações que se afiguravam cidadinas e presentes na nau escolar, mostra-se, no momento atual, encobertas sob uma nova ordem:

Podemos dizer que na época, sim, né... na época em que eu estudei, eu acho que até mesmo pros adolescentes, se for pensar como adolescente, a gente pensa na liberdade no momento que a gente tá pontuado, né, então a liberdade na época era ir contra a maré, principalmente o adolescente, né, eu vou contra a maré, então eu tô sendo livre, tá vendo, o cara mandou entrar as 07h da manhã, eu chego às 07h05, tá vendo, então pra mim que é liberdade, né. O cara entrou na sala de aula, “eu vou entrar depois que ele entrar, tá vendo, eu vou ser do contra”, então na cabeça do adolescente funciona muito disso, da liberdade de ser contra o que é, então eu posso dizer que naquela época, sim. Mas só fazendo um ponto que eu acho que é a diferença básica entre esses 15 e 20 anos, é que é assim, você fazia isso, mas você tinha um respaldo de respeito, né, muitas vezes que você não tem hoje esse respaldo de respeito, né (TOM ZÉ).

Ir contra a maré, é uma forma produtiva de praticar o poder sem o exercício de uma soberania ou de exploração, de se conduzir, de produzir resistência a um “adversário, um poder que se atribui por encargo conduzir, conduzir os homens em sua vida, em sua existência cotidiana” (FOUCAULT, 2008c, p. 263-265). Transgredir é uma forma de contraconduta, de se colocar contra a condução, de se sublevar, pois seu fim, não é a emancipação, essa tal liberdade, mas por em movimento as forças presentes no espaço, expor rostos que se encontram encobertos, silenciados.

É aquele negócio, a gente já foi adolescente, a gente sabe muito bem que a gente é... vou colocar meio um palavrão aqui, a gente é o fodão, né. A gente pega, a gente sabe de tudo, então ninguém, é tudo, né... não quer ouvir a criança porque a criança é muito novo, não quer ouvir o cara mais velho, porque é o velho é que vai encher o saco, e gente vai ouvir quem: o igual, que tá tão perdido que nem a gente, então isso proporciona o quê: uma pseudo-liberdade. (...) Então, eu vejo que a instituição não é libertadora, a instituição não é libertadora, ela é sim uma... ela é colocada como... pra você transgredir aquilo pra te dar liberdade, que é diferente de libertar, né, então quando você transgride aquilo você tá sendo livre, né, porque me colocaram aquilo lá para eu fazer, colocaram aquilo lá pra eu estudar, né. (...) Então, que liberdade é essa, né. Então, é imposição, já passa a ser imposição, uma coerção. Se é coerção não existe liberdade, né. Então como você faz liberdade quando você não cumpre aquela regra, aquelas normas da instituição, e isso traz pro adolescente, principalmente na faixa dos 13 e 14 anos, uma sensação de liberdade incrível, que ele vai pegar e vai falar que ‘sou livre agora, tá vendo, eu vou colocar, eu vou sentar, vou andar, vou fazer e acontecer’. Isso pra ele é liberdade, mas não liberdade quanto o conhecimento. Enquanto não mudar a característica doutrinária ou a característica, pessoalmente, desse mundo ideal que eles acham, e vir para o mundo real, vai continuar a liberdade sendo desse jeito, uma falácia ou uma coisa para ser colocada como não real (Tom Zé).

Replicantes, aluno, corrobora o relato de Tom Zé, professor:

A escola quando ela prega os valores dela e você foge daqueles valores, você se sente... eu pelo menos, na verdade eu, eu me senti muito mais livre, porque eu não seguia o que a direção precisava seguir, eu seguia o que eu achava certo... o que eu via que estava errado, então eu fugia daquilo que era... eu fugia daquilo que a direção colocava, porque eu não achava aquilo certo e eu ia pelo que eu achava certo. Então, talvez, esta tenha sido minha liberdade. A direção, a escola, ela pode ter tido um papel nisso, mas sempre aquilo que eu que eu falei: ela pregando a moral e o valor dela e eu fugindo dessa moral e valor dela, e eu indo pela minha moral e valor.

Tom Zé discorre sobre a rebeldia, essa pseudo-liberdade, e tem no conhecimento o caminho para emancipação, para a maioria e autonomia. Deste modo, o objeto em disputa é o saber, como já apontara Mutantes e o próprio Tom Zé ao comentar sobre as apostilas. Cólera coloca essa questão no seu relato, o conhecimento escolar como opressor por se apresentar como uma verdade indissolúvel:

Não, eu aprendi isso [a liberdade] com outras pessoas, a partir de outros conhecimentos que não eram dados na sala de aula. (...) aquele exemplo do machismo, né, do rosa da menina o azul do menino: eu aprendi isso no fundamental e até o ensino médio ninguém discordou, ninguém, nenhum professor chegou na sala de aula e falou 'o que vocês aprenderam antes estava errado'. Não, nenhum professor chegou e falou isso. Você que tem que procurar, no caso tive pessoas que me chamaram pra conversar, eu me interessei, e aí eu fui vendo, eu fui desvendando, né, tirando a venda dos olhos de tudo que eu tinha visto e aprendido na escola. Então, a escola, não, ela não consegue fazer isso.

Belchior também tem no conhecimento a rota para a liberdade, não pelo conhecimento pré-definido, mas pelo conhecimento construído na interação, como já apontado por Mutantes. Entretanto, para Belchior, que tem a liberdade como uma questão de escolha, vê a escola como um local de aprisionamento:

Não, ela me causa ainda uma situação de aprisionamento. (...) como na outra questão, [a escola] me mostrou a felicidade, a felicidade... ela não insere em mim o contexto de liberdade. (...) Porque é difícil ser livre numa situação... nesse mundão em que a gente está, né. Esse direito de escolha que eu estou falando é difícil.

Com variações na rota, Rita Lee navega para certa flexibilização, rumando para uma liberdade associada à decisão de escolher o que se deseja.

Então, a escola, não. Mas o meu ensino superior, sim; porque no ensino superior, diferentemente de um ensino básico, eu tinha a liberdade, por

mais que eu tivesse que seguir ali uma certa grade que existe na escola, mas ali eu tinha a liberdade de não cumprir horários, eu tinha a liberdade de escolher a minha realidade, eu tinha a liberdade de enquadrar o meu trabalho, a minha faculdade; eu tinha a liberdade de fazer disciplinas que eu tanto gostaria para poder complementar a minha grade horária. Então, acho que esse ensino flexível, de certa forma, por mais que você tenha que seguir alguns tipos de... algum processo linear dentro de um ensino, eu acho que o esquema, até de relação professor-aluno era diferente, então a escola não me proporcionou isso, porque eu tinha que seguir um padrão ali.

Se para os navegantes, o pastorado escolar inibe e oculta certa liberdade por meio de regras e normas, ou por um conhecimento verticalizado imposto por documentos e resoluções, algumas situações escapam a essas regulamentações, produzindo imagens de liberdade, perante outra instituição com regras e normas, conduta, coerção e frustração: a família. No relato de Tom Zé: “*É engraçado falar isso, né. Quando a gente pensa em liberdade assim, a gente remonta muito o Ensino Fundamental, que era uma sensação de liberdade, primeira vez que você vai ficar longe de seus pais*”. Garotos Podres:

É assim, você vai na escola, porque na escola você não tem o olho do pai com a mãe pra te proibir de fazer as coisas. Então você tando na escola, você tem essa liberdade de conversar com quem você quer, fazer o que você quiser, porque a escola não é tão rígida, igual é o seu pai com a sua mãe dentro de casa. Então você tem essa liberdade na escola.

E Cólera corroboram:

A escola não; as pessoas que eu encontrei na escola. Porque foi como falei, eu passava mais tempo na escola do que em casa. Então eu me sentia livre, porque na escola, eu não tinha os problemas de casa, mas isso é apenas eu enganando o meu cérebro, porque eu saía da escola, eu voltava pra minha casa e continuava tendo os pensamentos.

Cólera, Garotos Podres e Tom Zé, introduzem um novo elemento para a constituição de algo que seja a liberdade: o outro, o diferente, aquele que não faz parte do grupo familiar, aquele que não é o conhecimento institucionalizado. Outras pessoas, outros corpos, outros rostos, o mesmo no diferente.

5.4 A Noite Mais Linda do Mundo⁵⁷

Como a cidadania e a liberdade, o rosto da felicidade também tem seu reflexo nos helenos e nos romanos. Conforme Pascoal Bruckner (2002, p. 14): “nada de mais vago que a ideia de felicidade, essa velha palavra prostituída, adulterada, de tal modo envenenada (...). Desde a Antiguidade que nada mais existe que não seja a história dos seus sentimentos contraditórios e ininterruptos”. A felicidade não tem uma única interpretação, latitude ou longitude, entretanto sempre esteve presente nas epistemes ocidentais, como condição *sine qua non* nos movimentos que fizeram emergir certas ordens, saberes, governamentos, subjetivações. Sua voz doce e encantatória pode afogar indivíduos e sociedades ao submergirem por sua busca.

A emergência do mundo cristão com seu respectivo pastorado e moral ascética metamorfoseou o que se concebia como felicidade no mundo greco-romano, separando-a da vida cotidiana e a alocando em algum céu *post-mortem*: “a felicidade é de ontem ou de amanhã, com nostalgia ou com esperança, mas nunca de hoje” (BRUCKNER, 2002, p; 20); algo a se gozar no reino dos céus, no além-túmulo, junto aos justos e imaculados, aqueles livres dos pecados e gozos dos prazeres da vida.

A episteme moderna reposiciona a felicidade com a emergência de outra governamentalidade que não mais a do pastorado cristão. A felicidade como um objetivo comum, coletivo, como fundamento e razão de Estado, de conduta; o projeto, o sonho, a utopia de uma sociedade construída pela maquinaria moderna e seus dispositivos de uma sociedade igual e feliz.

Nesse movimento, nessa outra ordem, a felicidade se estabelece no direito, como promulgado pela Declaração Francesa⁵⁸ e Americana⁵⁹. Não mais a outrora queda ou elevação

⁵⁷ Otto. The Moon 1111, 2012.

⁵⁸ Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, (...) resolveram expor, em uma declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, (...) a fim de que essa declaração, constantemente presente junto a todos os membros do corpo social, lembre-lhes permanentemente seus direitos e deveres; a fim de (...) sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, estejam sempre voltadas para a preservação da Constituição e para a **felicidade** geral. (ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE FRANCESA, 2012, p. 225). [grifos deste autor].

⁵⁹ Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da **felicidade**. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, (...) sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais

posterior, mas o retorno ao chão terreno. O Iluminismo, outro atravessamento da Modernidade, com a promessa de progresso contínuo e irrefreável, tendo como solo a razão humana, transgrediu a condução da pastoral cristã exteriorizando a crença do acesso à felicidade pela dominação da natureza pela razão e pela ciência, proporcionando o progresso civilizatório, econômico e, por conseguinte, o aumento da felicidade.

A estratégia iluminista, penso, é o avesso radical do ideal estóico. Em vez de buscar a libertação da tirania dos desejos sobre o espírito dos homens, tratava-se de libertar os desejos, ou seja, insuflar e dar livre curso a certos impulsos e fantasias dos homens, especialmente no campo das aspirações de ganho monetário e consumo material, e de transformar o mundo para garantir a sua máxima satisfação. O ideal iluminista reflete, em suma, uma barganha faustiana — vender a alma ao demônio em troca de poder sobre o mundo. Ele representa uma aposta monumental na conquista da felicidade pela crescente, violenta e sistemática subjugação do mundo natural aos propósitos e caprichos humanos. A palavra de ordem é dominar a natureza. (...) ao possuí-la e subjugá-la nós poderíamos vencer a escassez e submeter o mundo aos nossos desígnios e vontades; e de que desse modo poderíamos recriar pelo engenho e sagacidade um novo ‘jardim das delícias’, um paraíso tecnológico de turbinas, robôs, viagens e disneylândias no qual ‘o homem se faria a si próprio um deus sobre a Terra’. (...) E tudo isso em nome do quê? Da felicidade geral? (GIANNETTI, 2002, p. 39-41).

A sociedade moderna, ao proclamar o direito à felicidade, situou-a como um dever e propósito supremo da vida, seu grande fim, motivação essencial à participação e as escolhas do indivíduo na vida pública e privada. Isso produziu esperanças e escolhas que garantissem o seu desenvolvimento constante, *continuum*, por um progresso inexorável e inevitável. Segundo Bauman (2003), a promessa de uma felicidade regular e progressiva firmou como privação a comparação com a melhora de vida de outros grupos, e, de tal modo, como erro do direito, da justiça a ser corrigido: “qualquer aumento da distância entre nossos padrões e os daqueles logo acima, ou qualquer estreitamento da distância entre nós e aqueles logo abaixo ofendia o sentido de justiça e inspirava demandas redistributivas” (BAUMAN, 2003, p. 75-77).

O projeto educacional de Condorcet teve como objetivo principal uma educação pública e nacional que perseguia a formação de um homem cômico de seus direitos e cumpridor de seus deveres, a fim de estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato, assegurando o bem-estar de todos; pois, envolvia a igualdade e a liberdade, o

conveniente para realizar-lhe a segurança e a **felicidade**. (JEFFERSON. T. *et all*, 2012, p. 219) . [grifos deste autor].

desenvolvimento de conhecimentos e as condições materiais de vida, bem como o desenvolvimento moral e da felicidade coletiva. Consequentemente, tal projeto deveria:

Dirigir o ensino de modo que a perfeição das artes aumente os prazeres gerais dos cidadãos, e a facilidade de quem os cultiva; que um número maior de homens se tornem capazes de cumprir com as funções necessárias para a sociedade; e que esse progresso, sempre crescente, das luzes abram uma fonte inesgotável de auxílio para nossas necessidades, remédios para nossos males, e meios para a felicidade individual e prosperidade geral⁶⁰ (CORDORCET, 1989, p. 8).

A Constituição de 1988 não fez menção à felicidade em seu texto, bem como os documentos que ordenam a educação pública brasileira ou a educação paulista. Entretanto, por meio da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n° 19/ 2010⁶¹ buscou-se incluir, como um direito social, a busca da felicidade:

Art. 1° O art. 6° da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6° São direitos sociais, essenciais à busca da felicidade, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2010, p. 1).

De autoria do Senador Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, ex-ministro da Educação entre 2003 e 2004, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esta PEC tem como justificativa o pressuposto de que à felicidade individual subentende-se a felicidade coletiva, sendo, portanto, a felicidade um objetivo do Estado, visto que cabe ao Estado prover e assegurar os direitos humanos aos indivíduos. Argumenta também que os direitos fundamentais previstos na Constituição convergem para a felicidade da sociedade, citando como exemplos, as Declarações Francesa e Americana, e as Constituições do Butão, do Japão e da Coréia do Sul. Para o Senador:

Os critérios objetivos da felicidade podem, no contexto constitucional, ser entendidos como a inviolabilidade dos direitos de liberdade negativa, tais como aqueles previstos no artigo 5° (variantes da *vida*, ao Estado prestacional – os direitos sociais, como os preconizados *liberdade, igualdade, propriedade e segurança*), além daqueles relacionados no artigo

⁶⁰ Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens, et l'aisance de ceux qui les cultivent ; qu'un plus grand nombre d'hommes devienne capable de bien remplir les fonctions nécessaires à la société; et que les progrès, toujours croissants, des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune.

⁶¹ Projeto arquivado ao final da 54ª Legislatura, nos termos do art. 332 do Regimento Interno e do Ato da Mesa nº 2, de 2014.

60 do Texto Constitucional. O encontro dessas duas espécies de direitos – os de liberdade *negativa* e os de liberdade *positiva* - redundam, justamente, no objetivo da presente Proposta de Emenda à Constituição: a previsão do direito do indivíduo e da sociedade em buscar a felicidade, obrigando-se o Estado e a própria sociedade a fornecer meios para tanto, tanto se abstendo de ultrapassar as limitações impostas pelos direitos de égide liberal quanto exercendo com maestria e, observados os princípios do *caput* do artigo 37, os direitos de cunho social⁶² (BRASIL, 2010, p. 3).

O senador argumenta também que é possível definir objetivamente a felicidade. Bruckner (2002), ao contrário, afirma que as pessoas têm dificuldade em definir a felicidade. Nos relatos dos marinheiros três pontos se destacam na definição de felicidade: (um) estar com outras pessoas, como relatado por Inocentes: “**felicidade, pra mim, (...) estar perto de pessoas que eu gosto. Isso para mim é felicidade**”; Replicantes: “**a felicidade eu sinto muito mais em ocasiões quando estou com meus amigos**”; Garotos Podres: “**felicidade, eu acho que é você (...) tá com pessoas legais**”; Cólera “**eu sei sentir que eu me sinto feliz quando eu estou (...) com meus amigos, quando eu tô com meus familiares**”; e Mutantes:

É poder confiar nas pessoas, poder me sentir... sentir que eu tenho algumas proteções, que eu tenho... eu acho que a felicidade tem a ver com não se sentir sozinho, assim, você ficar sozinho é uma coisa, mas sentir que tá abandonado, acho que é uma infelicidade; o sentir que... o acolhimento acho que é uma felicidade.

(Dois) A felicidade como um estado de espírito, como relatado por Rita Lee: “**ela é, no meu ponto de vista, um estado de espírito, um estado de espírito vinculado a tranquilidade, vinculado a uma plenitude, e felicidade, felicidade é um termo mais amplo, não é como uma alegria ou algum outro sinônimo de um sorriso espontâneo**”; Replicantes:

Acho que a felicidade, ela é uma coisa que não se explica, né, na verdade acho que ela se sente, a felicidade. Eu acho que momentos que te trazem isso, lembranças que trazem a felicidade. E a felicidade, ela é uma coisa que se sente, né, na verdade, e não se explica tanto assim. Mas a felicidade eu sinto muito mais em ocasiões quando estou com meus amigos, ouvindo uma música, ou alguma coisa assim.

E Cólera:

E felicidade pra mim (...) eu não sei o que te dizer o que é a felicidade, eu sei sentir a felicidade, eu sei sentir que eu me sinto feliz quando eu estou num ambiente calmo, normalmente quando eu tô na terra, quando eu tô com meus amigos, quando eu tô com meus familiares, eu tenho uma felicidade de me entender enquanto parte do mundo, eu entendo que eu sou

⁶² Grifos originais.

terra, eu entendo que eu sou sol, entendo que eu sou todas as energias. (...) é que muitas coisas disso eu aprendi no budismo também, ainda mais quando a gente fala de Carma, então eu me sinto feliz quando eu vejo que todas as pessoas ao meu redor estão felizes (...) Eu não consigo te falar o que é felicidade, eu consigo falar como eu me sinto feliz em determinados momentos.

Uma variante desse estado de espírito é relatada por Inocentes: **“felicidade, pra mim, é eu saber que eu estou bem comigo mesma”**; e Tom Zé:

A gente tem que lembrar uma coisa, né, o que seria a felicidade pra você, então, não adianta uma outra pessoa introjetar pra você uma felicidade, né. Felicidade é você estar bem com você mesmo, eu vejo a felicidade estar bem com você mesmo, (...) procurar você primeiro, juntar você primeiro, reconhecer você primeiro, daí você feliz.

(Três) A felicidade como a liberdade de poder escolher aquilo que lhe dá felicidade, como relatado por Garotos Podres: **“felicidade, eu acho que é você viver aquilo que você tem vontade... de aprender o que você quer, de tá num lugar que você acha que é legal, que você goste de tá, tá com pessoas legais”**; Inocentes: **“Felicidade, pra mim, é eu saber que eu estou bem comigo mesma, com os outros; eu fazer aquilo que eu gosto. Isso para mim é felicidade”**; e Belchior:

É poder escolher, e não é entre a marca A, B e C. É o direito de você não escolher também. A felicidade é você praticar o que você quer de forma livre sem prejudicar o outro; parece assim algo bem filosófico, bem... mas a maioria de nós não escolhe sequer o horário que vai acordar, quanto mais o que vai produzir. A felicidade pra mim, ela tá vinculada a isso, a ideia de escolha e liberdade.

Alguns marujos também apontam que a felicidade é algo que a sociedade e os homens buscam, entretanto negam que a felicidade esteja associada à posse de algo, ou seja, o efeito de uma condição social e econômica. No relato de Tom Zé: **“todo mundo, acho que todo mundo busca a felicidade, né, tenta... às vezes a felicidade é ter ou... e esquece o ser, né. (...) o pessoal da autoestima que fica lá vendendo aqueles livros bonito, né, falar ‘agora você pode, quer, consegue, daí você é feliz’”**; Rita Lee: **“a felicidade pra mim, ela não tá vinculada a um bem material, não está vinculado a algo que você tem em mãos, assim, especificamente, mas, sim, a um estado, como você conduz a sua vida”**; e Cólera:

Não dá pra você ser feliz sozinho, né, isso eu não consigo acreditar que dá pra você ser feliz sozinho, isso pra mim é egoísmo. (...) cada um vai falar ‘porque felicidade pra mim é isso’, alguns iam falar ‘felicidade pra mim era estar rica’, não, eu posso estar rica e posso não ser feliz, eu posso ter

viajado o mundo inteiro e não ter sido feliz, um dos meus sonhos é viajar o mundo inteiro, mas quem garante que viajando o mundo inteiro eu vou ser feliz, eu vou tá satisfazendo uma necessidade minha, mas satisfazer necessidades é felicidade?

Em nenhum dos relatos a felicidade está relacionada a um bem coletivo, ao bem do Estado, mas sempre ao bem estar do indivíduo e a pessoas e situações com que se está envolvido; no relato de Tom Zé: “*não adianta uma outra pessoa introyetar pra você uma felicidade*”. Como o outro, podemos acrescentar o Estado e a sua felicidade. Bruckner (2002) argumenta que é natural do ser humano buscar a felicidade, mas ninguém pode dizer ao outro onde a felicidade se encontra.

Todavia, a PEC da Felicidade coloca em questão a trama da condução, da subjetivação, de como percebemos algo como próprio de cada sujeito. A PEC volta ao ideário iluminista, da felicidade como um direito e dever coletivo, da sociedade, do Estado, afirmando-a como direito individual. Bruckner (2002) e Lipovetsky (2004) argumentam que após a década de 1950 e 1960, ocorreu um movimento de liberação de um dever moral e sacrificial em prol do Estado, com o trânsito e o predomínio para o sucesso pessoal e “os valores individualistas do prazer e da felicidade, da satisfação íntima, não mais a entrega da pessoa a uma causa, a virtude austera, a renúncia de si mesmo” (LIPOVETSKY, 2004, p. 23).

A governamentalidade neoliberal enraizou-se nos dispositivos que a sociedade disciplinar construiu para produzir seu ordenamento. De posse dessa maquinaria de guerra, pôs em funcionamento uma dinâmica de individualização por meio dos meios midiáticos movimentando o modo como entendemos, produzimos e vivenciamos a felicidade.

A imprensa, o cinema, a publicidade e a televisão disseminaram no corpo social as normas da felicidade e do consumo privados, da liberdade individual, do lazer e das viagens e do prazer erótico: a realização íntima e a satisfação individual tornaram-se ideais de massa exaustivamente valorizados. Ao sacralizar o direito à autonomia individual, promovendo uma cultura relacional, celebrando o amor pelo corpo, os prazeres e o bem-estar privados, a mídia funcionou como agente de dissolução da força das tradições e das barreiras de classe, das morais rigoristas e das grandes ideologias políticas. Impôs-se como nova e legítima norma majoritária o viver aqui e agora, conforme as vontades próprias. A mídia acionou, ao mesmo tempo que os ‘objetos’, uma dinâmica de emancipação dos indivíduos em relação às autoridades institucionalizadas e às coerções identitárias (LIPOVETSKY, 2004, p. 70).

A razão neoliberal não destruiu os dispositivos da sociedade de controle, mas alterou suas práticas, a fim de produzir sujeitos para o ordenamento do mundo que idealiza. Não

produziu um novo dispositivo para o processo de educação de seus corpos, opera-os nos mesmos espaços em que a sociedade disciplinar exercia suas coerções. Isto posto, apesar de o conceito de felicidade não constar textualmente na Constituição ou nos documentos educacionais, a escola proposta por Condorcet, dispositivo da Modernidade, continua ativa na produção de sujeitos, na subjetivação da felicidade; contudo, sob a égide de outra razão.

Essa escola positivista que emerge com Condorcet tem no conhecimento a possibilidade de emancipação do indivíduo, sua liberdade, sua felicidade e, conseqüentemente, a felicidade de todos e do Estado. A razão neoliberal não é seu banimento, pois, de acordo com Lipovetsky (2007, p. 366): “se conseguisse eliminar o espírito crítico, a exigência ética, o desejo de criação, os esforços para transcender a si mesmo, ela deixaria, por isso mesmo, de funcionar”. No relato de Belchior:

A partir do momento que você acredita que o conhecimento vai produzir a liberdade, a emancipação, então conseqüentemente a felicidade virá, mas eu tenho ciência de que muitas vezes o que eu falo em sala de aula deixa mais alunos deprimidos e um pouquinho odiosos com os sistemas, algumas pessoas, as infraestruturas, a própria escola, do que feliz. (...) Eu creio que sim, porque eu ainda vou defender a ideia de que a escola é aquela, o ponto inicial de emancipação humana, do conhecimento crítico mesmo, de não ser o pau mandado, a Maria vai com as outras, onde o boi vai a vaca vai atrás, nessa ideia. Então se a escola foi idealizada nessa ideia de liberdade e tudo o mais, eu creio que ela é produtora de felicidade, sim.

E Rita Lee:

Sim, eu acho que a escola tem esse poder, você ter conhecimento, você adquirir conhecimento é um estado de felicidade, eu penso mim, assim, por exemplo, e também por outros amigos e de profissão, e também na época da escola, assim. Você adquirir um conhecimento é um estado de felicidade por você saber que a um mundo à sua frente, assim, você consegue adquirir cada vez mais informações do que você pode vir a ser ou a descobrir, ou a... enfim, ou a você querer ter esse estado, né, como eu disse, um estado que a felicidade.

Mutantes, também relata o conhecimento, mas atrelado ao sucesso:

É possível ser feliz (...) porque às vezes você tira um dez e quer mostrar pra mãe, você tem também muita infelicidade, mas você tem momentos de conquista: o professor deu um visto e gostou da sua letra, coisas desse tipo traz felicidade, eu acho que tem sim. (...) Você falou das relações humanas, só que a educação, a escola é uma instituição com as características de uma sociedade, com seus vícios e suas belezas. É um lugar também de muita infelicidade, né, porque é onde você também propaga preconceitos, enfim. Mas é isso que eu te falei, quando eu estou diante de uma leitura, por exemplo, eu consigo entender o que o autor disse ou eu fiz aquele exercício de matemática difícil e eu resolvi, é uma relação de você com o próprio

saber que você saiu daquele estágio da informação e virou conhecimento, então eu acho que isso... porque a felicidade não é sozinha porque não você não tá sozinho, você tá com o autor, você entendeu, você tá com o texto lá e você entendeu, então eu acho que as relações humanas trazem felicidades e infelicidades, e o sucesso escolar traz felicidade e o fracasso escolar traz infelicidade.

O sucesso pessoal, a vitória particular são características dessa nova razão do mundo, em que o prestígio alcançado é um dos seus principais valores, assim como a felicidade associada ao sucesso financeiro, social e moral. Felicidade como um status que nos diferencia, faz querer evitar o erro, o fracasso, a infelicidade: mal moderno que nos coloca à margem.

No rastro do sucesso pessoal, o desejo individual de decidir qual caminho leva a felicidade, procurando evitar tristezas e frustrações associadas à obrigatoriedade de algo que cause dissabor, dor, desprazer. A escola, nesse turbilhão de emoções, pode produzir prazer, com também desprazer. No relato de Garotos Podres:

Depende, eu acho que depende de cada pessoa, de forma de pensar de cada pessoa. Tem pessoas que acha que a escola, aquilo o que é vivido na escola vira felicidade pelo fato de tá com os amigos, tá aprendendo coisas que gosta, coisas legais; e tem pessoa, alunos que acha que a escola não leva nada. Então, eu acho que tem essa diferença. (...) Tipo assim, tem aluno que, às vezes, acaba indo numa escola não por vontade, como a gente falou, por obrigação, então ele não faz com que a escola seja um lugar de felicidade, ele acaba vivendo aquilo dali em função por obrigação, não por gostar de estar ali.

Corroborado por Inocentes:

Sim. Se é aquela pessoa que gosta de escola, que gosta de tá junto com as pessoas, que faz... que está indo pra escola porque gosta, eu acho que essas pessoas são felizes dentro da escola, que fazem porque gosta, porque é feliz dentro da escola. (...) Não, se a pessoa não gosta, a pessoa não vai gostar, nem que a escola faça gostar.

Há coisas, situações, momentos, disciplinas que causam prazer ou desprazer. De acordo com Mutantes: “Acho que sim, acho que elas (as pessoas) podem ser felizes. (...) Por que é um lugar com muita gente, (...) eu acho que é possível ser feliz porque você faz amigos”; Cólera:

A escola não... você tem momentos que você se sente feliz dentro da escola, lógico, alegre, né, mas, porque, porque as pessoas que estão ao seu redor fazem aquilo, ninguém não fica “nossa! porque eu tô muito feliz, porque eu aprendi que o átomo é composto por elétrons”, sabe, ninguém... pelo menos eu não conheço ninguém que fica feliz por conta disso.

E Belchior:

Você não vê muita alegria em problemas raciais, sociais, econômicos, que é o que, de vez em quando, acontece em sala de aula; bate aquela depressão (...) felicidade não está, né, nas fortunas, nas mulheres, na boate, nos carros. A felicidade tem um quezinho a mais, vamos se dizer assim, de conseguir também achar felicidade em pequenos grupos, em pequenos coletivos, em pequenas festividades. Felicidade não é só aquilo que é pregado pela grande mídia.

Para outros marujos o rosto exposto é o da ausência, da decepção, da impossibilidade de produção da felicidade pela escola, decorrente de suas escolhas, regras, normas. No relato de Replicantes:

Difícil, difícil, bem difícil. (...) Porque, olha essas paredes, na verdade eu não consigo sentir alguma coisa olhando para essas paredes, a não ser tédio e outras coisas. As portas, os corredores são muito iguais, sabe; a própria infraestrutura da escola não me traz felicidade. Então, eu não consigo ter essa concepção hoje de que a escola, ela pode trazer uma felicidade, até por conta de falta de atividade, falta de... porque é sempre as mesmas coisas, a gente entra na escola, a gente tem as matérias, tudo isso. Não se tem uma coisa diferente, quando se tem uma coisa diferente a gente pode perceber que muita gente se... sei lá, você vê as pessoas com o olhar mais natural, sabe, com o sorriso mas natural. Então, é pregado na escola que a gente tem que seguir sempre as mesmas coisas, mas quando se foge dessas coisas, a gente vê a felicidade.

Cólera:

A felicidade eu não aprendi na escola. Pelo contrário, na escola eu já chorei muito, já chorei muito, muito, muito. (...) então, pra mim, não, a escola, ela não, ela não te traz felicidade. Ela pode trazer alguns picos de alegria, assim como pode te levar lá pra tristeza total, né, mas felicidade, não, felicidade é algo muito mais complexo que a escola mesmo que ela quisesse mesmo, ela não ia ter a capacidade de fazer uma pessoa feliz: primeiro porque a felicidade é relativa, segundo é muito complexo, né, só dar um papel, uma folha para você, pronto, seja feliz.

E Tom Zé:

Você pode dar referências, né. Mas não que isso aqui seja oh!, através disso aqui, da educação que a escola dá você vai ser feliz, né, isso passa a ser doutrinação também (...) quem tá ali, será que também não é um ser vivente, e quem tá passando pra ele também não é um ser vivente. Então, eu não vejo como esse negócio, de colocar uma instituição, né... se você pensar desse jeito vai virar um negócio aí meio religioso. Então, vem aqui pra escola e você vai ser feliz, não é bem por aí, né. Cada um... você tem que mostrar as formas que existe no mundo e ao mostrar essas formas do

mundo, não só a escola, né... a pessoa vai procurar a felicidade dela, vai buscar o contentamento. Mas, que a instituição vai fornecer isso, não.

A felicidade é o efeito de algo, alguém sobre nós. A felicidade tem um rosto que, quando exposto, produz efeitos, jogos de poder sobre outrem. A escola tem um rosto manifestado pelos relatos dos marinheiros, um rosto construído nos/por jogos de poder vivenciados por eles no espaço escolar. Jogos que movimentam impressões e emoções, subjetivam, ordenam o viver. No relato de Mutantes

Eu não sei o que seria de mim sem ter ido pra escola, é a parte mais sensível da vida, né, na infância e adolescência (...) E, sim, eu acho que não só pelo que eu acredito do que seja felicidade, mas do que eu acredito que a gente tenha que buscar, os meus sonhos, as minhas utopias, com certeza estão lá nesse mundo escolar).

Tom Zé

Como uma parte da vida, então ela foi importante, foi. (...) Ela fez parte do que eu sou hoje, de uma felicidade que eu sou hoje, mas ela não foi, vou colocar assim, o elemento essencial para ser feliz, né, ela ajudou, contribuiu com as pessoas que estavam lá, mas não a instituição em si. (...) Auxiliar sim, mas não um manual prático, por exemplo, você pegar aqui: artigo 1, você é feliz se você, por exemplo, fizer isso que a escola tá falando, artigo 2 etc., isso não, em quanto isso não, tá, isso não. Quanto promulgar uma lei ou dez mandamentos que você vai ser feliz na instituição escola, não.

Garotos Podres:

Eu acho assim, a vida da gente é mais vivida mais fora da escola do que dentro da escola. Então, acho que pra gente ter essa felicidade acho que a base não é só da escola, eu acho que é uma coisa, assim, a felicidade em si é mais pra fora, a sua vida pra fora da escola do que coisas que você aprendeu lá dentro. (...) porque tudo é um conjunto. É um conjunto porque você aprende lá, você faz novas amizades lá, quando você é criança você vive só com a sua família. A partir do momento que você começa a ir pra escola, você começa a ter contatos com outras pessoas, aí eu acho que você tem a base disso, entendeu, que daí você vai ter conhecimento com outras pessoas e vê... isso vai é isso vai gerar uma felicidade, que acho pro resto da vida que é algo que você aprende a viver com mais pessoas.

Replicantes

Bom, foi aquilo que eu sempre disse. A escola pregando alguma coisa, eu tentava fugir daquilo e, talvez, eu fugindo daquilo, tenha me tornado mais feliz. Então, talvez a escola tenha tido um papel, mas não o papel fundamental naquilo. A escola pregava alguma coisa quando eu fugia daquilo eu me sentia mais feliz, (...) ocupando a escola eu não posso dizer

que me senti muito feliz, porque é muito complicado você se sentir feliz... é que é assim', eu me complico muito quando falo disso. (...) Quando eu vou pra alguma manifestação, eu me sinto triste de precisar ir pra manifestação, porque, meu, pra mim, meu, eu não precisaria, estaria tudo bem, tudo bom, mas eu não me sinto muito feliz de ver que as pessoas fazem coisas erradas e tem gente pra tentar falar e mostrar que aquilo está errado e manifestar. Então, a escola é... foi aquilo que eu disse, né, a escola, ela pregava alguma coisa e quando eu fugia daquela coisa eu me sentia muito mais feliz, porque eu me sentia muito mais eu, sabe, não aquele robozinho que a escola tenta.

Cólera

Então, a questão é: eu sou uma pessoa feliz? Começa por aí, né. O fato de eu falar o que é felicidade não significa que eu sou uma pessoa feliz, mas eu sempre fui (...) eu passei a maior parte do tempo na escola, porque pra mim era uma fuga. Então, eu sempre falo da trajetória. Foi o que eu falei, a escola me proporcionou, sim, momentos de alegria, momentos de extrema animação, de euforia (...) A educação escolar, pelo contrário, ela me fez... a educação escolar que eu tive, chegou num ponto que quando eu descobri que tudo que eu tinha aprendido não era verdade, foi um baque enorme pra mim, um baque mesmo, eu perdi toda minha base, porque foi aquilo: se eu passei a maior parte do tempo da minha escola, o que eu tinha como base, como verdade, era o que eu tinha aprendido; descobrir que nada daquilo era verdade, pra mim foi, mano, o que eu vou fazer minha vida. (...) porque o que eu aprendi, a educação que eu tive na escola, não, não, nenhum momento. Ela construiu uma base completamente falsa, e base falsa não é base.

E Belchior

Feliz, não. Feliz, não. (...) Por que eu ainda não sou emancipado e não tô conseguindo reproduzir essa emancipação, infelizmente eu estou nessa condição. Mesmo se eu ganhasse os R\$ 7.000 que o Governo deveria me pagar, o fato de eu ver ainda pessoas analfabetas no segundo ano do Ensino Médio, não pode me deixar feliz, não pode. Ao mesmo tempo se eu tivesse mecanismos pra, não ajudar, mas pra, né, amenizar a dificuldade desse aluno socialmente ou até com relação à escola, isso alimentaria meus pontos de felicidade.

Inventando sabores e dissabores, a escola atravessa a vida dos marujos, seus arranjos e desarranjos movimenta suas vida, fornece interpretações sobre signos, significados de felicidade, recordações de jogos de poder, do exercício de condução e coerção sobre seus corpos. E mais do que qualquer conhecimento, o grande aprendizado de algo que seja a felicidade está nas relações sociais que ela proporciona, com outros alunos, com professores. Para Tom Zé:

O agregamento das pessoas que estavam ali, mas não de uma forma de doutrinária, porque ela faz parte da socialização, assim como também sou

feliz com um grupo de amigos etc., mas pensar que aqui, tem uma fórmula mágica que escola vai me fazer feliz, é mentira.

Mutantes

Fiz amigos, fiz inimigos e sonhava com... eu tinha essa coisa mesmo, sabe, quando eu conseguia entender algo que era desafiador eu ficava bem contente, e eu gostava muito de fazer amigos mesmo na escola, (...) eu tenho, por exemplo, lembrança do meu professor de História, (...) a aula dele era maravilhosa, e eu acho que... e eu lembro inclusive de professores meus no ensino médio que fizeram greve e eu vi eles na TV ocupando Assembleia Legislativa. Bom, enfim, eu tinha uma relação de muita admiração pelos professores, tinha isso também.

Garotos Podres

Eu acho que sim, porque a gente teve muito conhecimento. Assim, felicidade é viver aquele momento, então os momentos que a gente tava na escola, os professores tornavam isso legal, as amizades que a gente tinha, então acho que isso gerou, sim, momentos da vida de felicidade.

Inocentes

*Assim, a gente reclamava de ter que acordar cedo, aí quando eu estudava de manhã, aí quando teve que estudar de noite, assim, a gente ia meio cansada do serviço e tudo mais... eu fui uma pessoa feliz na escola, não posso dizer que eu não fui, não. (...) Sim, ajudou bastante, **porque lá conheci bastante pessoas**. A escola é capaz de fazer uma pessoa feliz.*

E Cólera

*Então, eu sempre falo da trajetória. Foi o que eu falei, a escola me proporcionou, **sim, momentos de alegria, momentos de extrema animação, de euforia, sabe, de... que era gostoso, sempre é gostoso você ter seus amigos ali do lado**, “oh! vamos lá bandejar, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, é gostoso. Porém, também tem sempre as coisas negativas.*

O conhecimento ou a aventura proporcionada pela escola também é um dos efeitos de felicidade, presente em Rita Lee:

*Com certeza, com a escola eu tive a possibilidade de alcançar, de alcançar um dos meus ideais que era ter um ensino superior em **Biologia**. Estudar aquilo que na escola, eu sempre em todas as disciplinas vinculadas a **Biologia me dava um estado de felicidade**, então, esse estado de felicidade mínimo que eu sentia nas escolas com a obtenção do saber nessa disciplina me somou a obter aquilo que eu tanto queria, que era uma formação na área que a escola conseguiu me proporcionar.*

O ideário de felicidade é tão imanente ao humano que aparenta ao biológico, um órgão gestado desde a concepção, órgão sem qual não seria possível viver. A felicidade se tornou alimento, particularmente nesse momento da história humana, e acima de qualquer outro sentimento, de suma importância para a existência. Não ser feliz, tornou-se um mal, uma doença; a gestão biopolítica do Contemporâneo se utiliza de todas suas ferramentas para manter tal mal sobre rigoroso controle estatístico, a fim de impedir que se alastre, se desenvolva por uma parte maior do corpo social.

A escola, como relatado por muitos marujos, não é o reino da alegria; muitas vezes é um remédio amargo a ser engolido com o propósito de se alcançar um futuro, que como todo futuro é incerto, de alcançar o reino da prometida felicidade - vide campanhas publicitárias sobre a educação, onde só há rostos felizes. Um aluno triste é um aluno que não consegue desenvolver suas aptidões, um corpo que deve ser tratado, medicado, se possível curado de tal enfermidade; quando não, o expurgo que em outros tempos os leprosos, os tuberculosos, os aidéticos, já conheceram; ou a antiga máxima: vá ser feliz em outra freguesia.

A escola que conhecemos tem seus alicerces na emergência da Modernidade, porquanto, é um dispositivo de coerção e vigilância do coletivo, de condução, disciplina para a vida coletiva. No embate entre a sociedade disciplinar e a de controle, com a emergência de individualidade cada vez mais pulsante, o campo escolar se vê enredado nessa peleja entre o diabo e o dono do céu. No relato do professor-navegante Tom Zé, o embate professor-aluno, mas também o conflito de momentos distintos da escola:

*Sim, podemos dizer que sim. Eu sou um pouquinho mais velho, desde da primeira até a oitava, depois o ensino médio, sim, porque, daí a gente vai voltar, né, no passado, né, um pouquinho mais velho etc., que era **outro tempo**. Mas quando eu falo do tempo é pra pegar uma base, é pra mostrar que existe **hoje uma certa diferença também na estrutura das relações até mesmo escolar**, né. A relação que você tinha escolar, vou colocar, à 20 anos atrás ou 15 anos atrás era completamente diferente. **Não tô falando que seja uma relação só pautada no respeito, mas é uma coisa que você via o outro ser humano, né, ao contrário hoje que tem muita coisa que você não pontua dentro da instituição, porque as pessoas têm medo ou a própria instituição acha que é um bando de coitado, né, que não te dá respaldo. Por exemplo, quando você olhava para uma pessoa mais velha, você tinha um respeito por ela, você sabia que você tava fazendo errado, né; hoje não, hoje parece que eles instigam afronta que quando você é questionado sobre aquilo, você passa a ser um fraco, um fracassado etc.***

No professor-navegante Belchior, uma escola que apaziguava seus conflitos,

*Oh! Sem dúvida, a escola que eu vivi é **impagável, impagável**.(...) Primeiro eu preciso fazer **uma divisão**, né. **O meu fundamental 1**, ela foi feito numa*

casa por professoras pedagogas japonesas, era o ambiente uma casa mesmo, então o processo de alfabetização e convívio foi diferente de escolas massificadas, era uma escolinha particular de bairro lá no Paraná, então na minha memória e o que eu lembro, o que eu vi depois, nessa escola tinha no máximo 40 alunos, eu lembro de pelo menos seis, sete tias japonesa, então você tinha um adulto para cada 8, então esse processo foi tranquilo. Quando eu passei para o fund[amental] 2, também numa escola do Paraná, a gente tinha o direito de pegar a chave com a diretora e lá jogar bola de sábado e domingo, então nós tínhamos um convívio, uma condição de escola mesmo, interna que só beneficiou a gente. Eu não lembro, por exemplo, de conflito, de briga, nem de ovada de aniversário fora da escola, de tão pacificada que era a situação. Quando eu passei pro Ensino Médio, (...) eu me sobressaía, porque eu tive uma base educacional bem mais forte (...) Então o meu processo foi tranquilo, eu não lembro de bullying, eu não lembro de briga, não que não tenha acontecido, provavelmente aconteceu, mas a minha ideia sobre a minha escola a qual eu o passei é de paz e produção de conhecimento mesmo, tanto é que da minha turma de um terceiro ano noturno, só eu fui pra uma universidade pública, a maioria caiu direto pra esse mundão do trabalho aí, do emprego, já estavam, né, inseridos, então a escola era só mais um diploma e vamos embora. Mas voltando à questão da felicidade, a minha escola, a escola que eu passei, o processo educacional pelo qual eu passei foi mais que tranquilo, foi mais que prazeroso.

Para Cólera, felicidade na escola somente nas reminiscências do ensino fundamental:

“No meu fundamental, assim, até uma quinta série posso falar que eu fui, né, porque eu não lembro de muita coisa, então, posso falar que eu fui”, pois na adolescência, no Ensino Médio, conflitos da idade e de valores:

No geral, assim, eu sempre lembro muito de tristeza quando eu lembro da escola, eu lembro, sim, de muitas coisas boas, muitas coisas que eu aprendi, mas muitas tristezas, muitas, muitas infelicidades que eu passei lá, né, e foi... A escola também, ela estava comigo enquanto acontecia coisas que aconteceu em casa e que me desestruturaram completamente, aí veio a escola e me desestruturou mais ainda, né, porque quando descobri que as verdades não eram verdades, então eu lembro muito de momentos tristes na escola (...) tem a questão da obrigatoriedade, porque eu preciso continuar na escola, porque senão eu não vou conseguir um bom emprego, e eu preciso tirar boas notas, porque, nossa, senão aí que eu nunca vou conseguir aprender nada, não vou conseguir um bom emprego. Aí, você fica com tudo isso na cabeça, de um lado; então, de um lado você se cobra muito, muito, muito, muito, pra ser o melhor, pra ser a melhor - eu tinha muito isso de me cobrar pra ser a melhor -, e do outro lado eu tinha a minha família, onde elas precisavam de mim, e se eu desse tudo pra escola, minha família caía. Então foi um momento que, assim, a escola me fez muito triste, porque a escola que criou esse estado de ansiedade, este estado de que eu preciso disso, porque eu preciso aquilo, porque pra você se inserir no mercado de trabalho você precisa disso. E aí, isso pesa, pesa, porque quando você pensa em emprego, quando você pensa ‘eu preciso levar comida pra dentro de casa’, você pensa naquelas coisas. Então, foi muito conflito, ainda mais eu que tava na adolescência, nossa, foi... a escola pra mim, ao mesmo tempo que... nossa, ela faltou dá uma

rasteira mesmo, fisicamente, porque mentalmente, assim, ela acaba com você sem você perceber, porque ela te proporciona situações que onde você começa a se cobrar muito, muito, muito, (...) que realmente treina pro mercado de trabalho, porque o seu patrão vai falar uma coisa, você vai se cobrar pra fazer o melhor pra isso, pra aquilo, pra no final você não receber nem um terço do que você deveria receber. E a escola tem esse papel fundamental de ensinar você a ter esse estado de ansiedade onde você só consegue pensar naquilo que você tem que fazer, naquilo, naquilo, naquilo, e não consegue ver mais amplo, né, você só fica vendo um país ao invés de ver o mundo todo, isso é pequeno, é ínfimo, é minúsculo perto das possibilidades que você pode ter fora da escola.

Para Rita Lee, diferentemente de Cólera, a escola como remédio para as tristezas familiares:

Sim, eu fui uma pessoa bem feliz, tive um vínculo de amizade muito bom, tinha na escola uma possibilidade muito grande de se afastar um pouco do meu do meu... assim, de alguns problemas familiares, né, que eu acho que pra criança não é tão saudável, então a escola me proporcionava esse estado de leveza, de poder estar ali pensando e com possibilidade de sair de situações que eu não gostaria mais de lidar; então, assim, a escola gerou também esse estado de felicidade por saber que, de repente, eu poderia melhorar a vida dos meus familiares, assim, que era uma ferramenta que naquele momento eu conseguia identificar.

Entretanto, Rita Lee e Cólera têm momentos felizes em comum: relacionamentos humanos: “*eu lembro de alguns, sim, feliz mas eram sempre relacionados as pessoas da escola, né, eu falei, a relação é entre o ser humano que nem eu lembro de algumas coisas felizes*”. A amizade como clivagem para momentos felizes, também em Garotos Podres: “*Sim, porque, assim, você acaba vivendo, criando novas amizades. Então você acaba tendo pessoas legais, às vezes, na convivência com você e isso te faz feliz*”;

Belchior:

Quando eu passei pro Ensino Médio (...) vim pra São Paulo estudar no noturno, aí foi outro mundo, outro mundo, porque eu saí um caipira do interior do Paraná, com uma formaçãozinha razoável e caí numa escola do estado de São Paulo no noturno, onde a maioria trabalhava, eu tinha acabado de chegar, nem trabalho eu tinha, e onde eu me sobressaia, porque eu tive uma base educacional bem mais forte, e foi aonde eu fiz amizades ainda, porque eu fazia trabalho pra galera em troca de lanche, de um rolezinho pra lá, um rolezinho pra cá.

E Inocentes:

Fui feliz porque conheci pessoas novas, fiz amizades novas, gostava dos professores. É isso.(...) Não, também com os conhecimentos e as verdades da escola, também. (...) Porque lá a gente aprende muita coisa que a gente

não sabia, a gente acaba fazendo e acaba gostando do que aquilo que a gente aprende na escola.

Tom Zé, que anteriormente relatara as relações sociais dentro da escola como um aprendizado de felicidade, compactua com Inocentes, em suas recordações de momentos felizes na escola:

Eu posso falar que a certo momento e quanto instituição somente, podemos que contribuiu, contribuiu assim por uma certa felicidade, porque você também adquiria outro grau de conhecimento que era o conhecimento científico (...) pelo menos isso me dá prazer, quanto mais conhecimento eu tenho, quanto mais instigado fui ao conhecimento, me deu prazeres, lógico que me trouxe felicidade.

Em Mutantes, possivelmente, o resumo dos demais relatos: *“Mais ou menos, como sempre fracassos e ganhos. Muitas alegrias, namorados e tal, e brigas, e intrigas, mas no balanço geral, acho que fui sim”*; bem como em Replicantes, de que a felicidade não é algo que se deve esperar de alguém ou sentado: *“Eu me considero uma pessoa feliz. (...) eu me considero feliz por lutar e tentar e mudar aquilo, porém triste por precisar mudar aquilo”*.

Um rosto quando submetido à luz, expõem diferentes e múltiplas reações: inveja, ódio, felicidade, alegria. O rosto escolar produz impressões, sensações, emoções, entre elas a felicidade nos navegantes. Este rosto, como escreve Agamben (1996), transpassado pela linguagem, pela palavra que não é verdadeira sobre a alma, o homem, o mundo; no entanto, espaço da comunicabilidade, de exercício do político, da exposição de uma verdade que faz emergir e não seu simulacro, o que de simultâneo esculpe este rosto. A heterotopia foucaultiana também observa o simultâneo, o embate de múltiplos discursos pelo domínio territorial, que os simulacros do discurso dominante tentam apagar, esconder. No espelho, as experiências dos marujos afirmam como também se contrapõem à imagem refletida da escola.

Parafraseando o pensamento de Bruckner (2002, p. 116): “a uma felicidade sem história, não será preferível uma história sem felicidade, mas cheia de sobressaltos?”, podemos substituir felicidade por cidadania ou liberdade, pois de sobressaltos é como a vida é vivida.

6. EU NÃO SOU SEU NEGRO⁶³

*Eu sou o inimigo / Eu sou o paradoxo / O crime e o castigo / O universo e o seu umbigo
 Unânime e controverso / O torto e o seu inverso
 Eu sou o inimigo / Eu sou o cadafalso / Harmônico e dissonante / Genial e ignorante
 Altruísta e egoísta / Megalomaniaco e minimalista.
 Eu sou o inimigo / Eu sou a outra face / Reservado e verborrágico / Espirituoso e trágico
 Vaudeville e Grand Guignol / Sangue quente e formol
 Eu sou o inimigo / Eu sou o artifício / Pertinência e contradição / A vanguarda e a tradição
 Libertário e celibatário / Um em vários, rei dos contrários.
 Eu, que sou o inimigo / Eu me rendo de bom grado
 Mas deixo aqui registrado / Como forma de protesto / Meu destino não-manifesto
 E que se dane o resto (E que se dane o resto) / E que se foda o resto (E que se foda o resto)
 Nascimento e réquiem / Todos e ninguém / Espírito vulgar, amém, amém, amém, amém
 Simplório, vexatório, bode expiatório, profeta, macabeu
 Se eu fosse Deus, seria ateu / Eu seria ateu, seria ateu, seria ateu, seria ateu
 Mas eu já não ofereço nenhum perigo / Sou apenas um homem cansado
 À procura de abrigo (À procura de abrigo) / À procura de abrigo (À procura de abrigo)
 Perdoai-me as ofensas / Assim como eu perdoe / A quem me tenha ofendido
 Eu sou, eu fui / Eu jamais deixei de ser / Eu sou, eu fui / Eu jamais deixei de ser
 O inimigo, o inimigo, o inimigo, / O inimigo, o inimigo, o inimigo,
 O inimigo, o inimigo, o inimigo.
 O Inimigo - Adalberto Rabelo / Thadeu Meneghini⁶⁴*

Uma viagem poderia ser dada como encerrada ao chegarmos ao destino proposto em seu início; porém, penso que algo somente se encerra quando morto. Entretanto, algo morto é apenas alimento de algo, logo a morte se transmuta em algo novo: seja luz, seja matéria escura. De tal maneira, nada se encerra aqui: das cinzas brotam coisas efêmeras.

Ocupamo-nos / somos ocupados por jogos de vida e morte, como seres viventes e como sujeitos, e nos deixamos assombrar em vida e pela morte. Nessa toada, o medo, mecanismo incidente na razão que nos governa, e sua intensidade se tornam parâmetros de mediação para os modos como somos objetivados e nos subjetivamos. A governamentalidade neoliberal, como toda e qualquer governamentalidade, atua sorrateiramente sobre nós, normalizando, naturalizando nossas crises individuais e coletivas, e, para tanto, atua visivelmente sobre os mais diversos dispositivos; entre eles, o escolar.

Se a vida é um jogo, viver é jogar, vivemos em um jogo *a priori* eterno, um eterno jogar; conhecemos pelo menos duas regras biológicas: (um) estar vivo, (dois) estar morto. Conhecemos as duas margens do jogo: seu início e seu fim; nascer e morrer. Esse texto não questiona essas regras, pois estão além de sua compreensão. O que se propôs em dois atos, foi

⁶³ I am nor your negro, 2016. Direção: Raoul Peck. DVD, cor, 93 min.

⁶⁴ Vespas Mandarininas. Animal Nacional, 2013.

jogar com as incertezas da vida, jogar com e contra os parâmetros de um jogo que muda as regras e nem as percebemos, porque insistimos que somos peças, legos, peões de jogadores que definem o nosso destino. Não distinguimos, ou não queremos pressentir, que todo jogo é uma invenção, as regras são uma invenção, e, assim, além de peças, legos, peões, somos também jogadores, inventamos as regras e movimentamos/montamos as peças.

Essas noções de natureza humana, de justiça, de realização da essência humana são noções e conceitos que foram formados no interior de nossa civilização, dentro de nosso tipo de saber, dentro de nossa forma de filosofia, e que, por conseguinte, isso faz parte de nosso sistema de classes: e não se pode, por mais lamentável que seja, fazer valer essas noções para descrever ou justificar um combate que deveria – que deve, em princípio – subverter os próprios fundamentos de nossa sociedade (FOUCAULT, 2015b, p. 121).

No primeiro movimento: o azar. As máquinas, maquinarias viciadas, preparadas para evitar sobressaltos, incertezas. Um jogo de regras muito bem definidas, estatisticamente determinadas para que o número de perdedores sempre seja maior que o de vencedores. É o jogo da governamentalidade; de toda e qualquer governamentalidade.

Ela não define uma relação de poder qualquer, mas as técnicas de governo subjacentes à formação do Estado (...) ‘a maneira como se conduz a conduta dos homens’, servindo assim como ‘grade de análise para as relações de poder em geral’. (...) Ela é, assim, a racionalidade imanente aos micropoderes, qualquer que seja o nível de análise considerado (relação pais/filho, indivíduo/poder público, população/medicina, etc.). Se ela é ‘um acontecimento’, não é mais como sequência histórica determinada, (...) mas na medida em que toda relação de poder decorre de uma análise estratégica (SEHELLART, 2008, p. 531-533).

Como governamentalidade, o neoliberalismo exportou para diferentes dispositivos de cunho sociais e culturais, como a escola, não somente uma linguagem específica do universo empresarial, mas toda uma cultura, um conjunto de regras de gestão baseado em métodos e resultados, como também a peça, o peão, a personagem do gestor. O dispositivo escolar, como tantos outros, como se procurou exibir em diferentes movimentos deste texto, já soçobrou; o discurso que hoje atravessa a escola está sobrecarregado de estatísticas, metas e resultados; joga-se com discursos e regras de gestão: investimentos se converteram em custos, cidadania em empreendedorismo; projetos incorporaram o termo, como “gestão democrática”; pedagogos se tornam gestores, professores devem alcançar metas, alunos em empreendedores.

Frisamos o jogo escolar, por entendê-lo como essencial para molde e carcaça da personagem que entrou em cena com a episteme moderna, o cidadão. Foi sobre seu corpo e sua vida que incidiu o projeto de pedagogização do qual emergiu o novo homem de quem

descendemos e sobre quem as crises se abatem. Este novo velho homem é o sujeito da democracia, dos direitos civis, dos direitos humanos, da liberdade, da felicidade estendida a todos que queiram ser parte/jogar. É também o homem da economia política, do liberalismo, do capitalismo e tantos quantos outros modos que em determinado momento geraram conflito, resistência.

A razão neoliberal movimentou o discurso escolar para o campo das reformas, da reforma do dispositivo escolar a fim de, pela inovação pedagógica, incorporação de novos dispositivos tecnológicos ou midiáticos, promover profundas mudanças de ordem em uma sociedade anteriormente organizada do coletivo para o individual. De tal modo, a educação, como um bem menos social, político e cultural do que econômico, para contrapor o coletivo aposta na competitividade, no empreendedorismo e na rentabilidade do capital humano.

A escola, na concepção republicana, era o lugar que devia contrabalançar as tendências dispersivas e anômicas de sociedades ocidentais cada vez mais marcadas pela especialização profissional e a divergência de interesses particulares. Ela era principalmente voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor. (...) ela se reduz a produzir um 'capital humano' para manter a competitividade das economias regionais e nacionais (LAVAL, 2004, p. XIII).

Essas mudanças na linguagem, no roteiro e nas personagens postas em movimento pela governamentalidade neoliberal postulam um cidadão diferente ao de outros momentos, em que o coletivo se colocava à frente do individual, em que a felicidade do Estado preponderava sobre a do sujeito. Conseqüentemente, a nova ordem do mundo produz os sujeitos que necessita para que o jogo seja jogado sob suas regras, e, para tanto, o desejo de realização e sucesso pessoal atravessa corpos, a competição se insere na conduta dos homens, se estabelecendo uma cultura de resultados e responsabilização pelo fracasso. Autonomizados, tornamo-nos empresários de nos mesmos, modo necessário para uma maior flexibilização e mobilidade para as oportunidades oferecidas pelo mercado.

Hoje, valoriza-se o sucesso econômico, o empreendedorismo, o consumo, a inovação, a flexibilização de regras e costumes, por meio de uma dinâmica veloz que liquefaz e impede que tradições se solidifiquem, estabeleçam. Essa mobilidade flexibilizou o conceito de cidadão pelas políticas públicas inclusivas, ampliando direitos e constituindo minorias. A inclusão como uma estratégia do jogo neoliberal deseja todos inclusos, jogadores-peças no jogo, pois aumenta a competitividade. De tal modo, o cidadão que se constitui pelo dever de consumir de produtos a informação.

Quanto maior a possibilidade de consumir, de empreender, de se inventar como produtor e produto, maior o capital humano; inclui-se por aquilo que se pode comprar, como por aquilo que se pode vender de si mesmo: a capacidade de comprar e vender é o que nos diferencia, o que nos dá mobilidade, o direito de participar do jogo, porém de modo desigual e desequilibrado. Bauman (1999) nos divide em dois mundos: primeiro e segundo, polos cada vez mais comunicáveis, em que tempo e espaço são interpretados de modo diferente. No primeiro mundo os laços com o espaço diminuem, perdem importância, por serem transpostos a qualquer momento, logo a vida se associa ao tempo; para o segundo, o espaço ganha contornos muito nítidos, muros que demarcam os limites. Neste, resquícios de campos de refugiados com sujeitos de direitos, mas dificilmente um pleno cidadão neoliberal.

Levando-se tudo isso em consideração, o significado de "cidadania" tem sido esvaziado de grande parte de seus antigos conteúdos, fossem genuínos ou postulados, enquanto as instituições dirigidas ou endossadas pelo Estado que sustentavam a credibilidade desse significado têm sido progressivamente desmanteladas (BAUMAN, 2005, p. 51).

Foucault (2010b) escreve que o controle da população, sua biopolítica, é uma regulação feita pelo Estado, e assim como o liberalismo o foi, hoje o neoliberalismo é condição de inteligibilidade da biopolítica. Se a personagem cidadão, naquilo que lhe é mais peculiar, sua persona política, é substituída pela personagem empreendedor ou acionista, logo um parceiro ou investidor, o conceito de político é modificado e, como tal, a condução e os modos de subjetivação dos sujeitos, ditos cidadãos.

De tal feita, os códigos civis, como os direitos humanos, experimentam novos entendimentos, interpretações, e, como adverte Agamben (2017), a produção do humano por um jogo de inclusão e exclusão, e de tal feita, um campo de exceção, uma zona de indeterminação, de vida nua, em que se procura manter-se vivo, ação instintiva como os animais fazem: sobrevivem.

6.1 Samba de Amor e Ódio⁶⁵

No segundo movimento: o brincar. Brincar também é um jogo, mas com regras mais simples e intercambiáveis, que podem ser inventadas, desfeitas, reorganizadas a qualquer

⁶⁵ Roberta Sá. Que belo estranho dia para se ter alegria, 2007.

momento. No brincar, na brincadeira, todos são jogadores e não implica em um vencedor, mas em proporcionar o lúdico. Não há algo que seja o erro, há o incerto, o não ponderável, o não previsto, o não controlável; se não há erro, não há espaço para a culpa. Conforme Noam Chomsky em diálogo com Michel Foucault (2015b, p. 123), as crianças não se recusam a construir, aprender ou enfrentar novas tarefas, são os adultos que por passarem “um tempo na escola e em outras instituições repressivas que rechaçaram essa vontade. (...) todos os seres são movidos pela necessidade fundamental de serem eles próprios, de criar, de explorar, de exprimir sua curiosidade” (FOUCAULT, 2015b, p. 123).

Brincar é do reino da infância, um caos imanente à ordem; corpos que se associam e desfazem associações; abertos para o mundo, para incertezas, paradoxos, contradições que os adultos cada vez tentam controlar, coagir. No brincar há diversão e se algo foge a convenção, ao controle, provoca o riso. O riso, que para Nietzsche (2000) e Foucault (2007), perturba, faz balançar a ordem das coisas, desestabiliza o conhecimento produzindo conhecimentos outros, possibilidades outras de respirar, ocupar o mesmo espaço.

E se considerarmos que o barco, o grande barco do século XIX, é um pedaço de espaço flutuante, lugar sem lugar, com vida própria, fechado em si, livre em certo sentido, mas fatalmente ligado ao infinito do mar e que, de porto em porto, de zona em zona, de costa a costa, vai até as colônias procurar o que de mais precioso elas escondem naqueles jardins orientais que evocávamos há pouco, compreenderemos porque o barco foi, para nossa civilização - pelo menos desde o século XVI – ao mesmo tempo, o maior instrumento econômico e nossa maior reserva de imaginação. O navio é a heterotopia por excelência. Civilizações sem barcos são como crianças cujos pais não tivessem uma grande cama na qual pudessem brincar; seus sonhos então se desvanecem, a espionagem substitui a aventura, e a truculência dos policiais, a beleza ensolarada dos corsários (FOUCAULT, 2013, p. 30).

A heterotopia foucaultiana provocando, perturbando as fronteiras do conhecimento para nos advertir que as sombras produzidas pelo conhecimento escondem o brincar, o divertir – não como o código de direitos que, hoje, normaliza condutas –, o direito ao riso e a uma infantil felicidade; o riso inocente que o choro da queda não impede que, rapidamente, o rosto se ilumine novamente. Sob as sombras do conhecimento, movimentos constantes, forças que se embatem: o riso, a piedade e a maldição, como indica Nietzsche (2000) no aforismo 333. Forças que certo conhecimento busca esconder, ocultar, por meio de uma calma que se busca eterna, mas que é apenas o resultado da espionagem e da truculência policial, como alerta Foucault.

Entretanto, tal qual nas profundas fossas abissais, lugares que a luz solar não banha, há vida. Vidas monstruosas, de figuras aberrantes como insistimos em classificar; aberrações que assombram o humano, assim como o humor dos cínicos revelam o rosto de nosso ogro interno. Um rosto que quando exposto, como argumenta Agamben (1996), torna o mundo um campo de batalha, de guerra; espaço do político espelhando o verdadeiro, as verdades próprias a cada rosto.

Campos de batalha, campos de poder, de dominação. Consoante Foucault: só há poder, dominação, se houver resistência, sublevação. Por conseguinte, por mais que a governamentalidade neoliberal, por meio de suas crises, modifique nossas experiências como a política, não a anula, pois o exercício da vida é política.

Em suma, duas formulações: tudo é político pela natureza das coisas; tudo é político pela existência dos adversários. Trata-se, antes, de dizer: nada é político, tudo é politizável, tudo pode se tornar político. A política não é nada mais nada menos do que o que nasce com a resistência a governamentalidade, a primeira sublevação, o primeiro enfrentamento (SEHELLART, 2008c, p, 535)

Perante esse efeito da guerra, os marujos desta viagem reafirmam a cada instante as águas agitadas e turvas pela qual a nau escolar navega. Não há a palavra neoliberalismo, mas não faltam indicações, no simultâneo dos rostos que são expostos, da luta entre as diversas hostes que nela se encontram, do embate político entre o discurso dominante e tantos outros asfixiados por este. E, de tal modo, na escola, como espaço do político, de disputa, de luta, agonístico, que encontramos sujeitos em luta diária, microfísica; professores e alunos que se sublevam contra a ordem instituída.

Para a maioria dos marinheiros há desequilíbrio e descompasso nos atuais movimentos escolares, visto que todos reclamam modificações à escola, ao exporem seu afastamento do político; um caminho que pode conduzir à opressão pela dificuldade de diálogo com as diferentes ordens presentes em seu território. No relato de Belchior:

*Acho que quem tá pensando escola, organizando escola, deveria se abrir mais o leque com participações de professores e alunos; não dá pra pensar esse espaço sem esses dois setores (...) essa é a ideia de que **a escola, ela precisa ser repensada, remodelada**, a ideia de revolução mesmo. Esse espaço físico, como ela foi construída, já não suporta mais. Mas pra gente **mudar as coisas**, a gente **precisa de todos os setores envolvidos**: professor, estudante, comunidade, diretores, supervisor, o secretário de Educação, uma força-tarefa, algo de verdade pra não mais idealizar a escola, mas, sim, colocar algo em prática.*

Replicantes:

*Eu só quero falar assim que **quando se vive num país autoritário, o autoritarismo vira uma coisa comum**, então a gente precisa lutar contra esse autoritarismo e **criar alternativas para que as pessoas sejam mais ouvidas**. (...) liberdade é não ter medo. (...) sempre lute pelo que você acha certo. (...) o discurso escolar na verdade eu não vejo isso, porque **a própria escola é uma coisa autoritária**, então não tem como você derrubar o autoritarismo sendo autoritário. (...) **eu acredito que tenha como mudar**, mas hoje ele não consegue derrubar o autoritarismo. **A gente pode derrubar o discurso autoritário, mas o próprio autoritarismo, acabar com o autoritarismo, não. Acho que pra você acabar com o autoritarismo, você não deve ser autoritário.***

Cólera

*E quem que formou esse ser humano, quem forneceu as ideias para aquele ser humano; lógico que caráter independe de conhecimento, mas dependendo do seu conhecimento, as suas atitudes vão ser outras. (...) Então, esse deveria ser **um papel bem mais repensado, quando se fala da escola** (...) Então, **o método, a estrutura...** (...) **dá uma desesperança**, que você fica “caramba!”, **aconteceu tanta coisa, tanta coisa, e não muda, não muda**. (...) na minha antiga escola, **o cerco agora é bem maior em cima dos alunos, bem maior. É difícil você conseguir tempo pra você fazer...** (...) até isso eles mudaram; hoje em dia uma sala almoça naquele horário, outra sala almoça... pra que, pra **não ter essas ideias trocadas**, ou seja, a estrutura, ela tá aí, por mais que a gente tente mudar, mudar, mudar, aí você fica “caramba! Mano, mudou, mas poxa! (...) **a escola, ela podia, realmente, ser de uma outra forma. O bom da ocupação é que ela mostrou isso, que a escola pode ser de uma outra forma, pode ser...** (...) se fosse só escola o problema, mas o problema parece que quanto mais você vai estudando, mas você vai abrindo os olhos, mais fundo o buraco vai ficando e você fica: “o que que eu vou fazer, você é só uma pessoa pra tentar mudar tudo”, e aí você fica “e aí”. Então, a escola, ela deveria mudar a sua estrutura, primeiro pra dar mais esperança pra pessoas, sabe, pra dar mais um gás, assim de, vai lute, você tem que fazer o que você quer, corre atrás do que você quer.*

Mutantes:

*Eu acredito muito na escola apesar de tudo. (...) eu acredito na escola, mas eu acredito numa escola cheia de debates entre quem faz a escola, e os professores precisam, nós professores, né, eu que vou ser professora, **acho que essa é nossa luta** (...) merece, **uma escola com um pouco mais de prazer**, essa coisa que eu coloquei, mas é isso é de ter... achar que a gente tem que lutar e que **o Estado tem que... ele que tem o dever e a obrigação de oferecer isso pra classe...** pra, enfim, pra juventude do nosso país. **E essa juventude hoje** (...) **se ele tem bons argumentos tá na hora da gente começar a ouvir**. Ninguém quer ouvir assim “eu quero ir viajar para não sei aonde, me arruma dinheiro”, não, têm mas se a gente ouvir bons argumentos, **a gente tem de começar a negociar com essas adolescentes.***

E Rita Lee:

Não é interessante pro governo que eu perceba ter um ser pensante assim, um ser crítico; é interessante pro governo ter estudantes que saibam estudar uma apostila, que é algo que eu sou totalmente contrária, que saibam estudar uma apostila e que vão fazer as provas e que precisam tirar uma média pra passar, e vão ter o seu diploma. (...) eu acho que existe, sim, uma condição de educação que todo mundo tem que passar, eu acho que isso é inevitável, no meu ponto de vista, você tem que ir lá passar pela sua educação básica, desde lá do pré até o ensino médio, pra depois você delegar o que que você vai querer. (...) só que não nesses moldes, assim, eu acho que tem que ser uma educação mais liberta, assim, uma educação que traga pro aluno uma independência do que ele queira ser, do que ele queira estudar, que proponha um questionamentos dele sobre a sociedade que ele vive, que agregue, não que seja esse ensino que a gente tem hoje em dia que é um ensino muito cômodo, né, é um ensino cômodo pras escolas, é um ensino cômodo pro governo, de você sentar, ter aquele ensino vertical do professor falando, por mais que exista professores que busquem uma estrutura diferente na sala de aula. (...) o professor precisa prestar contas, (...) aquela coordenação pedagógica te diz o que você quer fazer e te diz o que você tem que fazer, e você tem que seguir aquilo; eu acho que isso talvez faça com que os alunos fujam um pouco da sala de aula, não sei, talvez possa ser isso. Então, assim, pensando numa alternativa, é isso que exatamente falei: trazer pra jovens e crianças, enfim, essa oportunidade deles delegarem o que falta, porque acho que isso no montante vai construir um ensino mais eficiente.

Garotos Podres e Inocentes, que abandonaram a escola pela necessidade do trabalho, e Tom Zé, professor, não apresentaram em seus relatos essa dificuldade escolar com o diálogo; todavia, observam as dificuldades da escola no momento atual. Para Tom Zé: “*Tá na hora de frear a educação e voltar muitas vezes do zero. (...) fica esse negócio vazio, fica esse negócio sem... (...) essa sociedade líquida que não cria raiz, não cria raiz com nada, você não sabe pra onde quer ir muitas vezes*”;

Garotos Podres:

Eu acho que é assim: ou mudar o jeito da escola, às vezes, ensinamento, forma de ensinar, ou coisas assim que faça com que isso não pareça ao adolescente e à criança a ser obrigada a tá na escola, para que ele tenha vontade de tá na escola sem pensar que é uma obrigação, que é uma coisa que ele teja por gostar do que está fazendo. (...) Porque tem coisas que você, assim, você aprende na escola, só que chega na realidade da vida é totalmente outra do que você aprendeu. Você vive a vida numa realidade totalmente diferente daquilo que a escola te ensinou.

E Inocentes:

A escola é importante na vida de todos, principalmente na vida das crianças, que hoje em dia tá muito, a educação tá muito difícil, né, no nosso país e acho, assim, que os pais têm que pegar mais no pé das

crianças pra estudar, porque hoje em dia tá muito, tá muito relaxado na parte das crianças, dos pais não tarem se preocupando com a educação das crianças e isso tem que melhorar.

Tamanha é a dificuldade da escola na sua relação com os alunos e a sociedade, que o governo paulista buscou modos para estabelecer algum contato, seja resgatando marujos que em algum momento se amotinaram, por meio da Resolução SE 42, *Quem falta faz falta*, agoiando medidas para trazer de volta alunos perdidos pelo caminho; ou com projetos como *Gestão Democrática*, que tem como objetivo:

[A] atuação e a implementação de ações de gestão participativa no ensino público estadual paulista, aperfeiçoando e aprimorando os espaços de deliberação (Grêmios Estudantis, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres) e instrumentos já existentes, além de fomentar a participação das organizações educacionais. Além de modernizar a legislação dos três espaços de participação e deliberação, o projeto tem por objetivo ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e de sua comunidade. (SÃO PAULO, 2017)

Ambos os projetos identificam problemas que perpassam a escola, movimentos que expõem vetores em rota de colisão, tensões, resistências às relações de poder, à governamentalidade neoliberal que tem como meta todos incluir. Contudo, esses discursos, ao invés de incluir, gera exclusão; ao mesmo tempo essa exclusão afasta o indivíduo de seus direitos básicos, como a educação, traduzindo-se na dificuldade de produzir aquilo para qual foi criada: o cidadão.

Se a condução neoliberal é a do governo pela inclusão de todos pelo consumo e pela competição via democracia, por meio do direito estendido às minorias; a escola se esvazia, entra em crise pelo não cumprimento de suas metas, a formação desse cidadão neoliberal. Consequentemente, este vazio de uma educação voltada à formação do cidadão é ocupado pelo discurso do mundo do trabalho, como ratificam os relatos dos marinheiros, de uma escola cada vez mais vinculada à formação de mão-de-obra e para o mercado de trabalho. De acordo com Belchior:

Então a escola, ela tem um papel nisso, né, que já essa doutrinação para o mundo do trabalho. Eu tô vendo alunos do terceiro ano com 17 anos desesperadamente loucos pra entrar no mercado de trabalho, e na situação em que estamos vamos trabalhar até os 70, são 53 anos de trabalho, e você que não tem aquela ideia do trabalho filosófico, né, da definição antiga, né, o desenvolvimento das aptidões físicas e mentais dos seres humanos, a ideia é de emprego mesmo, fazer uma atividade e receber algo, e não importa essa atividade, ela pode ser a mais medíocre desde que o salário seja um pouquinho razoável, vou fazer qualquer coisa. (...) Não é a preparação pro

mundo do trabalho em si, do filosófico da questão anterior, e sim a questão do mundo do emprego, do emprego, eu tenho que tá empregado, se eu não for empregado eu sou um vagabundo, sou um pária nesse mundo, então a escola ela tá doutrinando por esse mundo do emprego, não está discutindo sobre trabalho ou, por exemplo, as novas formas de trabalho. (...) Como ela está imersa no senso comum: a ideia do respeito, às ordens ao trabalho, ao superior, até o imaginário de que a gente precisa de um salvador, de um líder, de um patrão, é internalizado dentro da escola.

Tom Zé:

Agora se falar questão de emprego ou de maquiamento, por um lado sim, né, você tá dando uma visão; o sentido da escola até então quando ela foi formada, né, ela foi formada no sentido da obrigatoriedade do trabalho em si, essa nova escola que a gente tem, não lá do tempo da Grécia etc. (...) ela está, infelizmente, perdendo o eixo de conhecimento, o eixo civilizatório do conhecimento em si, de poder mostrar pra o outro que ele é pertinente ao conhecimento. (...) Eu pra mim, na minha opinião, não, porque a partir do para momento que ele sabe que está sendo instruído para, segundo o mercado de trabalho, que é isso, que tá colocando na cabeça, a escola só serve pra isso. (...) Porque o trabalho está tão descrente no mundo atual, que na verdade quando a gente fala de trabalho, a gente tá falando do sistema de emprego, né, porque trabalho qualquer um pode fazer, (...) eu vejo mais um agregamento, assim, de colocar as pessoas para ser manipuladas, como se fosse aquele negócio, o boi no abatedouro, né, então você manipula um monte de gente, estamos formando cidadãos, agora no ensino médio, né, que vão para o mundo do trabalho, mas na verdade a gente sabe que vai colocar ele no abatedouro pra muitas vezes para fazer serviço, né, área de serviço, atendimento etc., mas não como, não desmerecendo lógico essas áreas, que são funções necessárias, mas não assim como um instrumento de ponta, ou um conhecimento agregador para o mundo do trabalho enquanto conhecimento maior, né, apenas pessoas que são mecanizada e etc.

Replicantes:

Então pro mercado de trabalho... é, na verdade, a escola, ela é uma mão de obra barata. É complicado você falar sobre isso, porque a escola, ela só te prepara pro mercado de trabalho, mas ela não te prepara bem, acho que isso seja talvez seja uma questão. A escola, ela só coloca isso na cabeça, você tem que estudar pra conseguir um bom trabalho. Na verdade a vida, ela é assim, né, colocada no mundo em que a gente vive hoje. Mas é complicado, porque ele só... você pensando em formar pessoas apenas pro trabalho você acaba não formando pra vida, sabe, talvez isto seja complicado. (...) hoje a escola é um ponto principal pra quem é pobre, porque quando a gente vive num mundo capitalista que a gente vive, a educação ela te ajuda a entrar num trabalho e o trabalho vai te ajudar a se sustentar no mundo capitalista. Quando você foge dessa escola e você não tem uma base financeira, muitas vezes ou você pode entrar para o mundo do crime, o que é muito fácil. (...) A escola, ela divide as pessoas, porque as pessoas, elas vêm pra escola, com um pensamento só 'eu tenho que estudar pra conseguir um trabalho e tudo isso.

Cólera:

A escola, pra mim, o que ela serve ultimamente é pra isso, é pra formar mão-de-obra barata que eles dizem qualificada, (...) hoje se eu for trabalhar na minha área, eu não vou ter, eu me sinto que eu não vou ter capacidade de trabalhar na minha área. (...) Mas é que é isso, a escola, ela, ultimamente só serve pra isso, ela não forma pessoas que pensam, não forma pessoas críticas, ela não te dá um espaço pra que você consiga pensar e refletir para além do que: ai! a minha vida vai ser trabalhar, construir minha casa e ter a minha família e já era, não. (...) porém a escola, ela faz um papel fundamental quando ela te ensina que você tem que ficar quieto caso seu patrão fale alguma coisa, porque, eu já ouvi isso dos meus professores, o meu professo falou, né, do técnico, que se o seu o seu patrão... (...) E aí ele usou esse exemplo, se o patrão te manda fazer uma coisa, você vai ter que fazer aquela coisa, você não vai reclamar, você não pode fazer isso ou aquilo, na escola é a mesma coisa, se o portão está fechado, acabou, foi porque foi decidido que é melhor fechado, então quem é você pra reclamar. Então, ele ensinou isso, né, que se falarem alguma coisa, você abaixa a cabeça e fica quieto. Então a escola é fundamental pra isso, né, pra ensinar você a sempre ser parte dessa mão de obra, mas nunca te ensina a pensar como empreendedor, a pensar que existem investimentos, que você pode investir, educação financeira não tem isso na escola. Então, eles, realmente, te preparam pra você ser só mais uma mão de obra barata, porque pra você crescer no mercado de trabalho a escola não te ajuda não. (...) a escola que criou esse estado de ansiedade, este estado de que eu preciso isso, porque eu preciso aquilo, porque pra você se inserir no mercado de trabalho você precisa disso. E aí, isso pesa, pesa, porque quando você pensa em emprego, quando você pensa “eu preciso levar comida pra dentro de casa”, você pensa naquelas coisas. (...) ela acaba com você sem você perceber, porque ela te proporciona situações que onde você começa a se cobrar muito, muito, muito... realmente treina pro mercado de trabalho, porque o seu patrão vai falar uma coisa, você vai se cobrar pra fazer o melhor pra isso, pra aquilo, pra no final você não receber nem um terço do que você deveria receber. (...) Então, eu posso falar ‘a liberdade é eu fazer o que eu quero fazer’, falar ‘ah! eu não quero ir pra escola’, então eu tenho liberdade de não ir pra escola, aí entra a questão do mercado de trabalho que te cobra que você precisa ter um diploma, e, aí, como fica?

Inocentes:

Porque na escola a gente aprende tudo, a gente aprende o horário que a gente tem que cumprir, as regras, ter educação com os outros, porque não adianta nada a gente... na escola, a gente querer fazer de forma errada do que a escola nos mostra e depois, no trabalho, a gente fazer tudo que a gente fazia na escola. Então, eu acho, assim, tudo que a gente faz na escola de certo: cumprir horário, ter educação, respeitar um ao outro, isso são os fundamentais pra gente ter um bom emprego, porque se você não tem nada disso, você não vai conseguir um bom emprego.

Mutantes:

Eu acho que a escola é importante pra tudo. É uma pena achar que ela é importante... eu acho que ultimamente, infelizmente, a gente meio que tá reduzindo pra ela ser uma preparação pro mundo do trabalho ou pro vestibular, né. Perdeu-se inclusive a importância de ser um conhecimento por completo, essa também é uma das lutas, né. Então eu acho que ela pode até formar pro mundo do trabalho, mas não pode ser só isso. (...) É importante pro mundo do trabalho, é, mas se resumir a só isso é um problema, mas também a gente não pode esquecer dele, eu acho que tem essa questão aí.

Garotos Podres:

Às vezes, a pessoa tem essas duas opções: de necessidade, de ter que ter um trabalho pra se sustentar, e você tá na escola. Entendeu. Só que muitos casos, às vezes, assim... você deixa de viver algo lá na frente porque você parou de estudar. (...) Assim, de ter um bom trabalho, de ser alguém na vida porque você não tem estudo, porque se não tiver estudo, tem coisas que é difícil você conseguir: um cargo superior ou um trabalho melhor. (...) Porque se você não tiver um trabalho, você não vai... você vai ser difícil você viver na sociedade, entendeu. Você não viver na sociedade, eu acho que a vida a sua vida é um risco, porque cê acaba não tendo nada para se virar, para se viver, entendeu. Então acho que a escola ajuda muito nisso.

E Rita Lee:

Ele na verdade vai ser muito recriminado, porque tudo que foge do padrão da sociedade tem uma recriminação muito forte, então, isso, talvez, possa impossibilitar ele em muitos contextos, se ele quiser arranjar um emprego, infelizmente, ele vai ser recriminado e vai ser punido; assim, a sociedade de forma geral vai punir ele, porém ele não é uma pessoa por si só, pensando no individual, que ele vai ter uma vida perdida, porque ele pode seguir outros parâmetros que ele vai arcar, que ele vai querer seguir, por mais que ele tenha que seguir um certo tipo de padrão. Mas eu acho que um aluno largar escola, algumas oportunidades vão sim se fechar, mas, infelizmente, ele vai ter que seguir uma outra forma de viver.

Ao exporem fragmentos de um rosto escolar com suas discordâncias com os rumos da escola contemporânea e o fortalecimento do discurso de uma educação mais centrada no mundo do trabalho, os relatos dos marinheiros localizam questões prementes a governamentalidade neoliberal e sua pretensa megalonarrativa de incorporar pela inclusão, via um regime de regras e leis, outros discursos e, de tal modo, normatizá-los. Agamben (2014) nos lembra de que a norma produz cidadãos de diferentes ordens, e entre elas zonas de exceções, de *nuda vida*. Para aqueles fora do padrão, pelas palavras de Rita Lee, “vai ter que seguir uma outra forma de viver”.

Rita Lee com essa curta frase expõe que o espaço não é fechado em si próprio, é um jogo que quando não pode ser vencido, “pelo menos enquanto continuar a ser disputado sobre regras estabelecidas, ao passo que a saída do jogo significa rebelião contra as regras, na verdade uma inversão das regras” (BAUMAN, 1998, p. 96). A sublevação como elemento do poder, outra forma de viver como estratégia à megalonarrativa neoliberal. De tal modo, os fragmentos dos discursos e posicionamentos dos marujos miram perspectivas de tênues rastros de outras possibilidades, como possibilidades outras de educar.

A sublevação é essa ‘dilaceração que interrompe o fio da história’ e introduz nela a dimensão da ‘subjetividade’. A espiritualidade, geradora de força insurrecional, é portanto indissociável da subjetivação, ética e política, sobre a qual Foucault reflete então. O ‘sujeito’ já não designa simplesmente o indivíduo sujeitado, mas a singularidade que se afirma na resistência ao poder - as ‘revoltas de conduta’ ou ‘contracondutas’ (...). É essa necessária resistência (‘é sempre perigoso o poder que um homem exerce sobre outro’) (SENELLART, 2008, p. 511-512).

As regras do jogo não são definitivas. Por mais que queiram se afirmar desta forma, as verdades não são definitivas, como relatam Cólera: *“para mim é verdade ela varia, ela é mutável”*; Rita Lee: *“O que é verdade para mim talvez não seja uma verdade pra você”*; Replicantes: *“eu vejo que a verdade que eu via antes não é uma verdade que eu vejo agora”*; Mutantes: *“Eu acho que verdade a gente pode combinar, por exemplo, ele é um signo que você pode negociar”*; Belchior: *“que tenha sido feito uma reflexão antes, algo, algo crítico, algo crítico, não deveria nem ser algo imposto, mas algo que faria as pessoas pensarem mesmo”*; Tom Zé: *“Uma verdade é uma mentira bem contada”*; Inocentes: *“É você confirmar e você provar aquilo que você tá falando”*; e Garotos Podres: *“é algo assim que você faz e você assume que você fez”*.

A verdade varia, é mutável, a gente combina, negocia, não pode ser imposta, uma mentira bem contada, o que é para mim talvez não seja para você, a que eu via antes é diferente de agora, tem que provar, tem que assumir. A verdade para os marujos não tem origem, é o apaziguamento do embate do riso, da piedade, da maldição (NIETZSCHE, 2000, p. 99). Posta de frente para o espelho, não há uma verdadeira escola, não há somente a beleza encantatória de Narciso, mas uma miríade de outros rostos; não os monstros que os ventos de certo conhecimento propagam, mas o brincar de curumins, infantes, guris, fedelhos, pirralhos, àqueles que desarrumam lençóis, transformam as camas em navios.

6.2 Grândola Vila Morena⁶⁶

Cabe retomar que este trabalho não pretendeu propor um estudo que produzisse um diagnóstico, receita, solução, paliativo para as crises da escola. Nem construir uma utopia, transportar a escola para um lugar fora do mundo, visto que, aqui, não existe o fora, tudo pertence: discurso dominante e resistências a ele.

O que se pretendeu foi observar instantes do tempo, movimentos breves, rastros, fagulhas do embate entre o discurso dominante escolar, da gestão neoliberal, e contradiscursos, verdades, visões outras presentes no espaço escolar. Para tanto, expôs-se os rostos de marujos que embarcaram e/ou se sublevaram na nau escolar, para que seus falsos discursos, pois escreve Agamben (1996) que a linguagem não diz a verdade sobre o mundo, expusessem, simultaneamente, pequenas nuances do rosto escolar. Por isso, o objetivo basilar foi se aventurar, insinuar a possibilidade de contingências de uma educação escolar em que valores de cidadania, liberdade, felicidade fossem capazes de se antepor ao da razão e da moral positivista e acumulativa do neoliberalismo.

Revelar um rosto significa construir linhas de fuga, em suma, permitir heterotopias, abrir fendas, discursos outros sobre a escola presentes na escola, mas abafados pelo discurso dominante. Foucault (1994c) escreve que não há coisa da ordem da libertação e outras da opressão, porque todo sistema tem possibilidades de resistências, desobediências, oposições, contracondutas. Por conseguinte:

Não penso que exista algo que seja funcionalmente – pela sua própria natureza – absolutamente libertador. A liberdade é uma prática. (...) A liberdade do homem nunca é assegurada pelas instituições e leis destinadas a garanti-las. E esta é a razão pela qual quase todas estas leis e instituições estão sempre aptas a serem viradas ao contrário. Não porque são ambíguas, mas simplesmente porque a ‘liberdade’ é aquilo que se deve exercer. (...) Se pudéssemos encontrar um lugar, e talvez haja alguns, onde a liberdade é efetivamente exercida, descobriria que tal não se deve à ordem dos objetos, mas, uma vez mais, deve-se a uma prática da liberdade. O que não quer dizer, apesar de tudo, que se pode deixar as pessoas em bairros de lata, pensando que elas podem simplesmente exercer aí os seus direitos. (...) A liberdade é o que se deve exercer, a garantia da liberdade é a liberdade. (...) Os homens sonharam com máquinas libertadoras. Mas, por definição, não existem máquinas de liberdade (FOUCAULT, 1994b, p. 275 -277).

⁶⁶ 365. 365, 1997.

Condorcet, no auge do Iluminismo, ancorado nos discursos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), propôs uma escola, intermediada pela razão e pelo conhecimento científico, que conduzisse o homem à cidadania e, como consequência, à liberdade e à felicidade. Esta escola ainda é muito presente nos discursos dos marujos, principalmente nos professores e/ou futuros professores: autonomia, maioridade, emancipação mediadas pelo conhecimento. Contrariamente, os alunos se guiam por outras bússolas, alguns pela necessidade cotidiana que a vida impõe, na relação com o mercado de trabalho; outros pela emergência de práticas neoliberais, como o empreendedorismo e certa democracia horizontal versus certo autoritarismo.

Os marujos, como todos nós, são subjetivados por toda e qualquer governamentalidade, logo seus discursos não carregam e não poderiam indicar discursos de outra ordem para as coisas, pois seriam discursos ininteligíveis. O que se procurou na ordem dos discursos foi por rachaduras na ordem discursiva dominante, a fim de que a flor drummondiana pudesse ali brotar expondo o tédio, o nojo e o ódio. Seguindo o conceito da heterotopia foucaultiana, ao trazer esses discursos à tona, contendas encobertas emergem no espelho posicionado defronte ao território escolar.

A semente da flor de Drummond está nas rachaduras, no concreto do dispositivo escolar, visto que sua maquinaria de guerra cotidianamente é alvejada por micro guerrilhas, micro poderes, resistências tais que permitem, no reflexo do espelho, perceber modos outros para a educação e a escola, valores outros sob o manto dos documentos oficiais, valores que movimentam a ordem do mundo. Consequentemente, valores como cidadania, liberdade e felicidade, pela exposição de seus rostos, seja na concordância ou na negação, movimentam a máquina escolar e a do mundo, são cenas do filme.

Cidadania, liberdade e felicidade são balas para a guerra, como confetes para a festa. São armas do profano e do sagrado; são discursos em disputa e, como tal, proporcionam que a escola, pelos subterrâneos e pela superfície, não conheça calmarias eternas; e as crises não sejam o retrato de sua agonia, mas da agonística cotidiana da vida. Entretanto, nessa guerra, rotas outras vão sendo/precisam se inventadas, rotas que despertam as paixões humanas para outros portos, inventem outra existência.

Para tanto, devemos mirar para práticas sociais que problematizem o controle das condutas, da educação, da subjetivação e inquiram os modos de ser e viver no mundo. Navegando pelos relatos dos marujos, o campo escolar tem na amizade um enorme mar a ser explorado. Foucault (2014a) demonstra seu interesse em discutir a questão da amizade,

relação social muito importante até a emergência da sociedade moderna. Para o autor os dispositivos de vigilância e sequestro não podem funcionar adequadamente sob o signo da amizade, primordialmente, as escolas:

Quando se inauguraram os estabelecimentos secundários, que acolhiam centenas de jovens rapazes, um dos problemas foi saber como se podiam impedi-los não somente de ter relações sexuais, é claro, mas também de contrair amizades. Sobre esse tema da amizade, pode-se estudar, por exemplo, a estratégia das instituições jesuíticas – os jesuítas tendo muito bem compreendido que lhes era impossível suprimir a amizade. Eles tentaram, então, ao mesmo tempo, utilizar o papel que exerciam o sexo, o amor, a amizade, e limitá-lo (FOUCAULT, 2014a, p. 260-261).

Nos relatos dos marujos, a amizade é algo que atravessa a escola, mas não necessariamente as suas práticas disciplinares e de controle, visto que a associam às experiências sociais, ao tempo em vivem sob seus muros, ao encontro com o diferente, como o de fora do núcleo familiar.

Para alguns, a escola por meio de suas práticas pedagógica, estimula a amizade. Como relatam de Inocentes:

Sim. Amizade, a gente faz a escola, né. A gente vai pra escola desde criança e quando a gente vai crescendo, crescendo, que a gente vai fazendo amizade, e, geralmente, as amizades que a gente tem hoje em dia, é amizade de infância, amizades que a gente teve na escola, e a escola que, assim, ensina a gente, né... que através da escola que a gente acaba fazendo amizades, e é isso. (...) Sim, pelos projetos que a escola faz, por ter trabalhos em duplas, eu acho que isso acaba que a pessoa teja aquele vínculo ali, uma com a outra, e acaba tendo prazer de fazer amizade ali. Eu acho que a escola que acaba ensinando a gente a fazer amizade.

Rita Lee:

Sim, ela é capaz, a nível, não só de relações, mas também de relações físicas, né, mas de relação minha com a instituição, minha com o que eu tive ali durante todos os anos. Ela é sim, ela é capaz de propiciar essa amizade, que é um laço, que é algo em comum que existe ali, que você acredita, você compactua, e isso faz estabelecer essa amizade. (...) Sim, pensando em conhecimento e escola, sim. Eu acho que isso viraria como um processo, né, a amizade, a amizade ela seria gradativa, mas eu acho que existe, sim, essa relação. Como eu falei, eu entendo amizade como um laço, e laço existe entre o conhecimento e a escola, não só na relação interpessoal.

E Garotos Podres:

Eu acho que acaba tendo uma ligação nisso, porque se você tá na escola, você acaba a convivendo ali, a escola te passa isso, que você acaba convivendo ali, a escola te passa isso, que você acaba convivendo com

mais pessoas, então acho que dali gera uma... uma amizade e a escola tem uma base nisso.

Conquanto, para a maior parte dos marujos a escola é um campo fértil para a amizade, entretanto, não por uma discursividades jurídico-pedagógica ou por práticas que a estimulem, ou técnicas de condução. Para Cólera:

Não. Ela proporciona amizade porque você passa lá um determinado tempo, né, onde você, ou você conversa ou você se exclui. (...) Porém, lógico que quando a escola, ela fornece, às vezes, até gincana, ou dinâmicas, onde... eu fiz muito mais amigo no campeonato de handebol onde eu me abri para conhecer as pessoas e as pessoas se abriram, tava aquele clima gostoso; então, a escola proporcionou isso. Mas só o fato de você ir todo dia pra escola, sentar naquela cadeirinha, e aí o professor fala 'tá bom, agora vamos todo mundo falar o nome', todo mundo fala o nome, mas ninguém conhece ninguém e a escola também não fala vamos... 'fica aí conversando com o amiguinho' ou proporcionar alguma coisa de fato, assim, pra você criar amizade. Não, elas vão surgindo, né, aí foi o que eu falei: ou você conversa e consegue criar um algum laço, alguma coisa ou você se exclui. (...) dentre essas pessoas que eu vou conversar, não são todas que vão virar minhas amigas, porque não são todos que me entende, sabe; não são todas que têm essa... mesmo que caminhos diferentes, uma ponte. Tem gente que tá no caminho diferente, sempre vai tá num caminho diferente e não vai ter ponte nenhuma quem alcance um caminho no outro, não tem jeito. Então, eu passo muito por isso, eu prefiro me excluir, falo só com determinadas pessoas, acabou. Então, a escola, a faculdade, o que for, ela não ofereceu meio nenhum de tipo vamos criar uma amizade. São os próprios alunos que por serem pessoas, e pessoas por viverem em sociedade conversam e acabam criando uma amizade. (...) sabe, não foi nada que o professor "vamos fazer uma atividade, a gente vai conversando", não, isso aí não funciona muito não, pra falar a verdade.

Tom Zé:

Como é socialização, sim. Sim o processo de socialização, ele é capaz sim, por quê, lembra como que eu adquiro uma amizade, a partir do momento que eu converso com o outro ou que eu vejo o outro e falo 'pô, esse aqui tem afinidades em comum comigo', então ele pode ter uma propensão maior de ser meu amigo, e esse aqui não, mas talvez esse que não tenha a igualdade que você quer naquele outro seja seu amigo, sim. Eu vejo em proporcionalizar amizade, sim, proporciona bastante amizade, no sentido de agregar e a socializar. (...) O discurso, a primeira coisa que ele vem falando pra nós, assim, se for pensar na questão de emprego, né, voltando lá atrás, como é a questão emprego: você vai preparar para o mundo do trabalho, o cara vai ser seu inimigo, formou no terceiro ano médio, o cara vai fazer a mesma faculdade que eu, então ele vai ser meu inimigo, então começa com esse discurso meio falacioso, todo mundo unido, mas depois começa a ser inimigo, né. Enquanto se sim, enquanto instituição, ele é lindo e funciona, voltando lá atrás praticamente até quarta e quinta série, que daí 'olha é seu amiguinho, vamos lá aprender a mesma coisa etc.'. Quando o cara começa a agir um pouquinho diferente, ou cara é colocado, por

exemplo, que ele tem uma certa necessidade dentro do convívio escolar e dentro da instituição escolar, tem uma dificuldade determinada ou de aprendizado, ele já passou a não ser seu amigo, ele já começa a sofrer sanções até mesmo, muitas vezes, dá própria instituição. Em que sentido que eu tô falando isso, por exemplo, o cara tem uma necessidade lá, né, tudo lindo, vamos falar, vamos acontecer etc., mas que respaldo esse cara tem na hora da necessidade dele, que respaldo a instituição escolar dá, primeiro ponto. Segundo ponto, pensar em felicidade ou agregação de amizade não é, não vai ser o certificado, voltando aos 10 mandamentos, que vai te fazer amizade, ele vai ser... É de uma necessidade, então é assim, que respaldo ela dá pra realmente ela valorizar, ou senão ou proporcionar amizade, a instituição escolar. Enquanto em vista de agregar amizade, eu não vejo mais no discurso, que nem eu vou falar pra você, ou nas regras, nos 10 mandamentos, mas eu vejo no ambiente, infelizmente eu não vejo como um discurso agregador de amizade, um discurso que é pautado, né. Por exemplo, você pega dentro da, até mesmo do, da Sociologia, isso que tô falando o governo do Estado de São Paulo, tá, só pra você entenderem o que eu tô falando, em nenhum momento ele vai falar, ou até da Filosofia que também leciono, da amizade quanto agregadora da escola, ela vai falar do espaço físico, infelizmente. Ela não vai falar que a escola é gerenciador de amizade, e se ela falar, eu quero que ela mostre para mim aonde está escrito que ela gerencia isso, de que forma. Então, eu vejo mais como espaço. O espaço, ele é agregador, mas não a fala do discurso que é passado de cima pra baixo ou de discursos, podemos colocar assim, de incisivos ou de parágrafos que ela vai ser.

Replicantes

Não, com o projeto que se tem hoje, porque como eu falei, eles se enxergam muito como concorrente e você acaba se individualizando muito, sabe. É eu que tenho que tirar boas notas e dane-se o resto. Então, se for preciso que eu te passe a resposta errada, mesmo sabendo a resposta certa, digamos, eu não vou te passar e é isso, sabe, eu sempre vou me ver em primeiro lugar e é o que é o que importa e tudo isso. Mas você fugindo disso, talvez te traga boas amizades como aconteceu... foi o caso que aconteceu comigo. (...) no 1º ano do Ensino Médio e você já enxerga o seu amigo como seu concorrente, então isso não vai te dar prazer, isso vai te dar competitividade, e nem sempre isso dá prazer, pelo menos pra mim não dá prazer. Você olhar as pessoas sempre como seu adversário e essas coisas vai virar um conflito muito grande e nem sempre um prazer, porque você não vai ter aquele laço de relacionamento ou de amizade muito grande que as pessoas precisam ter, que eu vejo como uma necessidade de se ter um laço relacionamento bom. E quando você... a educação pública em si, ela prega isso: você vai ter que ser um bom profissional, você vai ter que estudar e você vai ter que ter boas notas. A partir disso a pessoa começa a olhar só pra ela e talvez isso não seja bom.

Belchior:

Aqui eu vejo exemplos assim: aqueles coleguinhas que mais se xingam são justamente aqueles que vão andar lado a lado até os 90 anos, então a escola, ela tem essa condição de produzir essa amizade, essa camaradagem, ao ponto de o cara, pô... (...) Eu tô pensando no espaço. (...)

sim, quando a gente pensa na idealização da escola. Quando você, por exemplo, discute xenofobia, racismo, machismo, e você vê turmas que eram separadinhas, segregadas, ou até grupo de meninos e meninas separadinhos, depois dessas discussões esses grupos começam a se misturar, e aí eu já não sei se é criando laços de amizade, de solidariedade, mas já alimenta, já melhora. É essa minha ideia. (...) eu costumo organizar seminários com os grupos que andaram juntos o ano inteiro, e eu reproduzo isso pra eles, então eu digo assim oh 'você andou junto com esse carinha, que é malinha, que não fez nada o ano inteiro, mano, você vai morrer abraçado com ele, porque ele é seu amigo. Eu não vou te colocar num grupo só de aluno gente boa ou de aluno estudante pra que você tire nota em cima do trabalho dos cara. Então é a chance que vocês têm de se juntar mesmo ou morrer abraçado fazendo algo bom, passando de ano e continuando com essa amizade boa'.

E Mutantes:

O que que foi as ocupações de 2015, deve ter sido bastante, né. Então, talvez a falta de algumas coisas una as pessoas. Dizem que a gente, como é que é, na desgraça se une, então acho que tem um pouco disso. Agora numa escola, por exemplo, em que você faz a cada bimestre... eu não sei, assim, porque paralelamente as pessoas vão construir sua história paralela as instituições, isso sempre vai acontecer, mas não é um incentivo, entre aspas, vai, à amizade, você fazer ranking com as pessoas, ver quem é melhor, quem é pior, né, você tá individualizando e trazendo... distanciando as pessoas umas das outras, então, tem isso, na desgraça a gente pode se unir e a depender do lugar você vai construir um lugarzinho já de guerra.

Conforme Foucault (2014a), a amizade, a partir do século XVIII, se tornou um problema social para o discurso dominante, prática soterrada, mas não morta, para a construção dos novos edifícios do saber; motor de resistência por provocar reações que redundaram em seu apaziguamento e, subsequentemente, na transferência dos vínculos sexuais e de afeto para a família e o matrimônio, e o existir político para as instituições da burocracia política.

Nos encontramos presos a um imaginário que determina nossa forma de interagir afetivamente, seja no amor ou na amizade. Existem imagens dominantes tanto no pensamento e na política quanto nas relações de amizade. Tais imagens monopolizam nosso imaginário e condicionam nossa maneira de pensar, amar, agir e de nos relacionar afetivamente. Na filosofia, a imagem ortodoxa corresponde ao pensamento representativo, cujo predomínio desde a modernidade é incontestável. Na política, a imagem dominante seria a democracia representativa e a política partidária, e nas relações de amizade, a da metáfora familiar (ORTEGA, 2000, p. 12).

Segundo Francisco Ortega (2000), o imaginário universalista da episteme moderna partiu de uma singularidade que anulou e excluiu toda a diferença: somos iguais, cidadãos,

estamos irmanados perante a lei. Agamben (2014) adverte que a cidadania, ao institucionalizar a vida como origem e fundamento da soberania, vinculou as relações humanas ao Estado, constituindo uma norma e, de tal modo, articulou pertencimento e não pertencimento, o dentro e o fora, inclusão e exclusão, institucionalizou uma política marginalizante.

O espaço escolar, pela produção de idênticos, não só produz como também reproduz todo um universo marginalizante, por meio de práticas de bullying, xenofobia, racismo, machismo, ou, contemporaneamente, validando a concorrência. Paradoxalmente, a escola respira, outrossim, socialização, exercício do político, a contingência, o agonismo entre corpos; não pelo discurso oficial ou pelas práticas e técnicas jurídicas-pedagógicas, mas pelas possibilidades de encontro. A amizade não é para os iguais, pois fomenta a diferença; perturba os laços de reciprocidade, do parentesco, da incorporação do outro.

Ao me referir a frase de Nietzsche ('no próprio amigo devemos ter nosso melhor inimigo') não se trata de preferir o inimigo ao amigo, mas de fugir desse cânone identificador da amizade, do amigo como outro eu. No amigo, não devemos reconhecer-nos para fortalecer nossa identidade. A relação de amizade poderia desenvolver uma sensibilidade para as diferenças de opinião e de gostos. Somente essa distância, esse agonismo, essa disposição a nos deixarmos questionar em nossas crenças e ideais, a modificarmos nossas opiniões através do relacionamento com o amigo, constituem a base de uma amizade para além da reciprocidade, do parentesco, da incorporação do outro (ORTEGA, 2000, p. 81-82).

No espelho, heterotopicamente, as imagens, os reflexos se movimentam, embatem, guerreiam sem armas, sem palavras acordadas; não há a tranquilidade almejada pela norma. Os fora da norma, os infames, grafitam sobre as cinzas cores da norma, incomodam com seus gritos, suas sexualidades, coagem ao convívio. Foucault (1994c) escreve que a amizade é um estilo de vida importante, pois possibilita o compartilhamento entre indivíduos de diferentes idades, status e atividade social, dando "origem a relacionamentos intensos que não se assemelham nenhum dos quais é institucionalizado" (FOUCAULT, 1994c, p. 165).

Por conseguinte, por não ter uma forma pronta, definida, institucionalizada, tem que ser inventada a todo o momento, favorecendo mudanças de rotas, variações rítmicas sobre as subjetivações, incentivando a heterogeneidade, a diferença, o múltiplo; produzindo alternativas que superem as incertezas do Contemporâneo; invenções, experimentações de modos outros de vida, de estilos de vida, possibilitando a emergência de uma cultura e de uma

ética outra, pois, de acordo com Foucault (1994c, p. 164) a amizade é “a soma de todas as coisas por meio das quais, um e outro, podem obter um prazer mútuo”.

Cidadania, liberdade, felicidade e, principalmente, amizade, podem ou não ser tratadas como utopias. Na escola são heterotópicas, basta alucinar o discurso e o espaço.

6.3 Alucinação⁶⁷

Assim como Foucault (2015d), sei que o que escrevo não é verdade, é uma ficção; pode se anunciar falso, parcial e/ou nada comedido; ou que se tenha ignorado fatos contraditórios. Todavia, sei o que escrevi e que provoco efeito e (en)feitiço.

Essa entrevista, assim, ao longo dessa entrevista, (...) sabia do escopo que você já tinha me falado, (...) foram muito conflituosos dentro de mim, porque ao mesmo tempo que eu falava que não era um regime que funcionava, ao mesmo tempo eu me contradizia falando que eu tinha uma relação de amizade com a instituição. Então, a todo momento eu falava e refletia, falava e refletia, e aí eu vejo o quanto que é complexo a gente pensar na escola e no futuro da escola, né (...) eu vou pensar um pouco mais, assim, sobre esse impacto da escola na vida aí das futuras gerações e das presentes, é algo que eu tô me parando pra pensar bem, assim, ao longo de todas essa entrevista. (Rita Lee)

Pelo texto produzir efeitos, lançar feitiços, enfeitiçar, a tese aqui desenvolvida tem sua verdade, é inteligível à realidade; o que não a faz, necessariamente, inteiramente verdadeira.

Procuo provocar uma interferência entre nossa realidade e o que sabemos de nossa história passada. Se tenho sucesso, essa interferência produzirá reais efeitos em nossa história presente. Minha esperança é que meus livros tomem a sua verdade uma vez escritos, e não antes. (...) Mas há dois anos, na França, houve agitação em várias prisões os detentos se revoltaram. Em duas dessas prisões os prisioneiros liam meu livro. De suas celas, alguns detentos gritavam o texto de meu livro para seus companheiros. Sei que o que direi é pretensioso, mas é uma prova de verdade – de verdade política, tangível, uma verdade que começou uma vez escrito o livro. Espero que a verdade de meus livros esteja no futuro (FOUCAULT, 2015d, p. 314-315).

Conseqüentemente, os efeitos e feitiços abrem possibilidades outras sobre o espaço, sobre o saber, sobre nós mesmos. Ao escrever sobre o neoliberalismo e suas relações com o espaço escolar, intrometendo-me no modo como agimos e somos, procurei escrever sobre o presente interferindo no presente pelo passado, para almejar algo no futuro, como Foucault

⁶⁷ Belchior. Alucinação, 1976.

escreveu. De tal modo, este texto é sobre o presente, o hoje, o agora; pois, como afirma James Baldwin, em *Eu Não Sou Seu Negro*: “A história não é o passado. É o presente. Nós carregamos a nossa história conosco. Nós somos a nossa história. Se fingirmos o contrário, somos literalmente criminosos”.

As dificuldades do sistema escolar, conhecidas de todos, sua degradação e seu particular discurso que afasta e diminui a cada dia sua capacidade de produzir sujeitos certos para certa governamentalidade, ampliando o enfrentamento com outras condutas e/ou modos de governar os homens que agem fora dos seus muros, que desde o início desse texto foi engendradora tensão, proposto inventar, pois nada ou ninguém pode afirmar que o mundo será sempre o mesmo.

Lipovetsky (2007) argumenta que a atual sociedade só existe por que é contrariada por princípios antagônicos, por resistências à ordem, que alimentam o seu desenvolvimento. E somente paixões e interesses de outra ordem podem produzir outras rotas; Todavia elas precisam ser inventadas.

Se ‘salvação’ existe, ela reside na invenção ou no aperfeiçoamento de dispositivos que permitam o desenvolvimento de gostos e de paixões diferentes do consumo. (...) A exigência do futuro está na invenção de novos modos de educação e de trabalho que permitam que os indivíduos encontrem uma identidade e satisfações sem outra parte que não nos paraísos fugazes do consumo (LIPOVETSKY, 2007, p. 366-367).

Retornando a Foucault (2013) e a invenção do barco, um lugar sem lugar, mas com vida própria, livre e ao mesmo tempo preso ao mar, que desde o século XVI é nossa maior reserva de imaginação; uma heterotopia por excelência, que nos permite brincar, inventar, alucinar, contradizer sem o medo e o terror do erro e de uma possível opressão. Inventar uma vida, alucinar a vida, viver uma vida (im)possível, vida vivida, como nos ensina a filosofia dos Novos Baianos⁶⁸:

Besta é tu! Besta é tu! / Besta é tu! Besta é tu!
 Não viver nesse mundo
 Besta é tu! Besta é tu! / Besta é tu! Besta é tu!
 Se não há outro mundo...
 Porque não viver? / Não viver esse mundo
 Porque não viver? / Se não há outro mundo
 Porque não viver? / Não viver outro mundo...
 Besta é tu! Besta é tu! / Besta é tu! Besta é tu!
 Não viver nesse mundo
 Besta é tu! Besta é tu! / Besta é tu! Besta é tu!

⁶⁸ Novos Baianos. Acabou chorare, 1972.

Se não há outro mundo...
Porque não viver? / Não viver esse mundo
Porque não viver? / Se não há outro mundo
Porque não viver? / Não viver outro mundo...
E pra ter outro mundo é preci-necessário, viver!
Viver contanto em qualquer coisa
Olha só, olha o sol...
O maraca domingo...
O perigo na rua...
O brinquedo, menino...
A morena do rio
Pela morena eu passo o ano olhando o rio
Eu não posso com um simples requebro
Eu me passo, me quebro, entrego o ouro...
Mas isso é só porque ela se derrete toda
Só porque eu sou baiano...
Besta é tu! Besta é tu! / Besta é tu! Besta é tu!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Il Volto. In: _____. **Mezzi senza fine**: note sulla politica. Torino/Itália: Bollati Boringhieri, 1996, p. 74-80.

AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III). Tradução de S. J. Assmann. São Paulo: Boitempo UFMG, 2008, 169 p.

_____. **O que é o contemporâneo?** e outro ensaios. Tradução de V. N. Honesko. Chapecó: Argos, 2009, 92 p.

_____. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua 1. Tradução de H. Burigo. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, 197 p.

_____. **O aberto**: o homem e o animal. Tradução de P. Mendes. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017, 155 p.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**. São Paulo, n. 1, v. 28, jan.-jun. 2002, p. 77-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acessado em dez. 2016.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: _____. **Os pensadores, vol. II**: ética a Nicômaco - poética. Tradução de L. Vallandro; G. Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 06-245.

ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE FRANCESA. Declaração dos direitos do homem e do cidadão, 1789. In: HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de R. Eichenberg. Curitiba: A Página, 2012. p. 225-228.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. Tradução de C. R. Duarte, M. L. M. Gomes, V. L. Z. Visockis. n. 126, v. 35, set.-dez. 2005, p. 539-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em dez. 2016.

BAUMAN, Z. Arrivistas e párias. In: _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de M. Gama, C. M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 91-105.

_____. Turistas e vagabundo. In: _____. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de M. Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 85-110.

_____. Direito ao reconhecimento, direito a redistribuição. In: _____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Tradução de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 69-81.

_____. **Identidade:** entrevista Benedetto Vecchi. Tradução de C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, 110 p.

BORGES, J. L. O idioma analítico de John Wilkins. In: _____, **Jorge Luis Borges - obras completas, volume 2, 1952-1972.** Tradução S. Molina. 2. reimp. São Paulo: Globo, 2000, p. 75-77.

BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa.** São Paulo: Editora Unesp, 1996, 207 p.

_____. **Instrução pública e projeto civilizador:** o século XVIII como intérprete da ciência, da infância, e da escola. 2011. 379 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002 379 p.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaGuiaDC&pagina=constituicaoanterior1988>>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (de 1967). Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaGuiaDC&pagina=constituicaoanterior1988>>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (de 1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008, Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequencia=1>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996a.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Portaria n. 931, de março de 2005.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm#art46>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Ministério da Educação / Ministério da Justiça / UNESCO, 2. ed. 2007a. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Proposta de Emenda a Constituição nº 19 de 2010.** Altera o artigo 6º da Constituição Federal para incluir o direito à busca da Felicidade por cada indivíduo e pela sociedade, mediante a dotação pelo Estado e pela própria sociedade das adequadas condições de exercício desse direito. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=1411977&disposition=inline>>. Acessado em ago. 2015.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acessado em mar. 2017.

_____. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acessado em set. 2016.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho

2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acessado em mar. 2017.

BRUCKNER, Pascal. **A euforia perpétua**: ensaio sobre o dever da felicidade. Tradução A. C. Belo. Lisboa/Portugal: Editorial Notícias, 2002, 169 p.

CARVALHO, A. F. **Foucault e a função-educador**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. 160 p.

CASTRO, M. H. G. Carta do Secretário. In: FINI, M. I.; VIEIRA, A. (Coords.). **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008, p. 5.

CHARLES, S. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G; _____, **Tempos hipermodernos**. Tradução L. F. Sarmento. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011, p. 15-49.

CONDORCET, M. **Instrução pública e organização do ensino**. Porto: Educação Nacional, 1943.

_____. **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique**. In: *Enfance*, tome 42, n. 4, 1989. p. 7-32. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1989_num_42_4_1898>. Acessado em dez. 2016.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista brasileira de educação**. n. 8, mai.-jun.-jul., p. 72-85, 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_08_ESPACO_ABE_RTO_-_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf>. Acessado em dez. 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Tradução de M. Echalar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016, 413 p.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. In: HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de R. Eichenberg. Curitiba: A Página, 2012. p. 229-236.

DELEUZE, G. **Cinema 1**: a imagem-movimento. Tradução de S. Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983. 242 p.

_____. Controle e devir. In: _____. **Conversações: 1972-1990**. Trad. Peter Pál Pelbart. 3. ed. 1. Reimp. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 209-218.

_____. Post scriptum: sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações: 1972-1990**. Trad. Peter Pál Pelbart. 3. ed. 3. Reimp. São Paulo: Editora 34, 2017a, p. 219-226.

ESTADÃO. **MEC vai de porta em porta atrás de jovens que deixaram a escola**. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/03/22/mec-vai-de-porta-em-porta-atras-de-jovens-que-deixaram-a-escola.htm>>. Acessado em mar. 2016.

FOUCAULT, M. Des espaces autres. **Architecture, Mouvement, Continuité**, n. 5, out. 1984. p. 46-49. Disponível em <<http://www.articule.net/wp-content/uploads/2008/11/mfoucaultdesespacesautres.pdf>>. Acessado em mar. 2013.

_____. Qu'est-ce que les Lumières? In: DEFERT, D.; EWALD, E; LAGRANGE, J. (Orgs.). **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994. p. 679-688.

_____. Entretien avec Michel Foucault? In: DEFERT, D.; EWALD, E; LAGRANGE, J. (Orgs.). **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994a. p. 41-95.

_____. Espace, savoir et pouvoir. In: DEFERT, D.; EWALD, E; LAGRANGE, J. (Orgs.). **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994b. p. 270-285.

_____. De l'amitié comme mode de vie. In: DEFERT, D.; EWALD, E; LAGRANGE, J. (Orgs.). **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994c. p. 163-167.

_____. Le jeu de Michel Foucault? In: DEFERT, D.; EWALD, E; LAGRANGE, J. (Orgs.). **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 1994d. p. 298-329.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de S. T. Muchail. 9. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007, 541 p.

_____. Apresentação. In: MOTTA, M. B (Org.). **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de E. Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. V-L.

_____. Prefácio à edição inglesa. In: MOTTA. M. B (Org.). **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de E. Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 182-188.

_____. O que são as luzes? In: MOTTA. M. B (Org.). **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de E. Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b. p. 333-351.

_____. **Segurança, território, população**. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c, 572 p.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008d, 474p.

_____. Outros espaços. In: MOTTA. M. B (Org.). **Ditos e escritos III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de I. A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de P. E. Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010, 439 p.

_____. **O governo de si e dos outros**. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, 380 p.

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução de M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, 269 p.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de M. A. Fonseca, S. T. Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c, 506 p.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de M. T. C. Albuquerque, J. A. G. Albuquerque. 21. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011, 176 p.

_____. **A Coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. Tradução de E. Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a, 339 p.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de L. F. A. Sampaio. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011b, 79 p.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO. R (Org.). **Microfísica do poder**. Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011c, p. 01-14.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO. R (Org.). **Microfísica do poder**. Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011d, p. 15-37.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução R. RAMALHETE. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011e, 318 p.

_____. Sexualidade e poder. In: MOTTA. M. B (Org.). **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Tradução de E. Monteiro, I. A. D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 55-75.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA. M. B (Org.). **Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política**. Tradução de E. Monteiro, I. A. D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a, p. 187-211

_____. **O corpo utópico; as heterotopias**. Tradução de S. T. Muchail. São Paulo: N-1, 2013, 55 p.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de E. Jardim, R. Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013a, 152 p.

_____. O sujeito e o poder. In: MOTTA. M. B. (Org.). **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Tradução de A. Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade. In: MOTTA. M. B. (Org.). **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Tradução de A. Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 251-263.

_____. A governamentalidade. In: (Org.) MOTTA. M. B. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Tradução de V. L. A. Ribeiro. 3. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 275-298.

_____. Omnes et singulatim: uma crítica da razão política. In: (Org.) MOTTA. M. B. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Tradução de V. L. A. Ribeiro. 3. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a, p. 348-378.

_____. Da natureza humana: justiça contra poder. In: (Org.) MOTTA. M. B. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Tradução de V. L. A. Ribeiro. 3. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b, p. 84-128.

_____. Os intelectuais e o poder. In: (Org.) MOTTA. M. B. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Tradução de V. L. A. Ribeiro. 3. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015c, p. 36-45.

_____. Foucault estuda a razão de estado. In: (Org.) MOTTA. M. B. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Tradução de V. L. A. Ribeiro. 3. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015d, p. 310-315.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. In: **História da Cidadania**. (Orgs.) PINSKY, J.; PINSKY, C. B. 6. ed., São Paulo: Contexto, p. 49-79, 2012.

GALLO, S.. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiânia: ANPEd, 2013. p. 1-12. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf>. Acessado em fev. 2017.

GIANNETTI, E. **Felicidade**: diálogos sobre o bem-estar na civilização. 2. reimp. São Paulo: Companhia da Letras, 2002, 222 p.

GUARINELLO, N. L. Cidades-estado na antiguidade clássica. In: **História da Cidadania**. (Orgs.) PINSKY, J.; PINSKY, C. B. 6. ed., São Paulo: Contexto, p. 29-47, 2012.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017, 128 p.

INEP. **Indicadores de fluxo escolar da educação básica**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acessado em jun. 2017.

JEFFERSON. T. *et all*. Declaração de independência dos Estados Unidos da América, 1776. In: HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de R. Eichenberg. Curitiba: A Página, 2012. p. 219-224.

KARNAL, L. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: **História da Cidadania**. (Orgs.) PINSKY, J.; PINSKY, C. B. 6. ed., São Paulo: Contexto, p. 135-157, 2012.

KHÔÍ, L. T. **A indústria do ensino**. Porto, Portugal: Civilização, 1970, 547 p.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Tradução de D. M. L. Zibas. **Caderno de Pesquisas**, n. 100. mar. 1997, p. 11-36. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/765/777>>. Acessado em dez. 2016.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de M. L. M. Carvalho e Silva. Londrina: Planta. 2004, 324 p.

LAZZARATO, M. **La fabbrica dell'uomo indebitato**: saggio sulla condizione neoliberista. Roma/Itália: DeriveApprodi, 2012, 175 p.

LIPOVETSKY, G. **Metamorfoses da cultura liberal**: ética, mídia e empresa. Tradução J. M. Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004, 88 p.

_____. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. Tradução M. L. Machado. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 402 p.

_____. Marcos de um itinerário intelectual. In: _____; CHARLES, S, **Tempos hipermodernos**. Tradução L. F. Sarmiento. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011, p. 107-129.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986, 99 p.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2002, 192 p.

MEC. **Plano decenal de educação para todos**: 1993-2003. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acessado em dez. 2016.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisas**, n. 100. mar. 1997, p. 37-48. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/766/778>>. Acessado em dez. 2016.

MONDAINI, M. O respeito ao direito dos indivíduos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da Cidadania**. 6. ed., São Paulo: Contexto, 2012. p. 115-133.

MOTTA, M. B. Apresentação. In: MOTTA, Manoel B. (Org.). **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de E. Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. V-L.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. Tradução de A. Margarido. 6. ed. Lisboa/Portugal: Guimarães Editores, 2000. 146 p.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução P. C. L. Souza. 10. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 179 p.

_____. **Ecce homo: como se vem a ser o que se é**. Tradução de A. Morão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. 115 p.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de políticas educacionais**, n. 5. jan.-jun. 2009, p. 13-26. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n5_2.pdf>. Acessado em dez. 2016.

OCDE. **Education at a Glance 2017: OECD indicators**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf>. Acessado em out, 2017.

ORTEGA, F. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. 118 p.

OTTONE, E. **Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. Tradução de E. G. Waiselfisz. Brasília: MEC/INEP, 1993, 16 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>>. Acessado em dez. 2016.

PARAÍSO, M. A. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículos: trajetórias pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: (Org.) MEYER, D. E.; _____. **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PINSKY, J. Introdução. In: _____.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-14.

RODRIGUES, D. S. **A filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2012, 118 p.

SÃO PAULO. **Comunicado SE de 22 de março de 1995**. Diário Oficial do Estado; Seção 1, p. 8-10. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1995/executivo%2520secao%2520i/marco/23/pag_0008_DRTVKGS3M471De4E9O66SFO9NLE.pdf&pagina=8&data=23/03/1995&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10008>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Decreto n. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996**. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município para atendimento ao ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40673-16.02.1996.html>>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=23/05/2017%2014:34:4> Acessado em dez. 2016.

_____. **Lei Complementar n. 1017, de 15 de outubro de 2007**. Institui bônus aos integrantes do quadro do magistério. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1017-15.10.2007.html>>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Decreto n. 52.719, de 14 de fevereiro de 2008**. Regulamenta e define critérios para concessão de bônus aos integrantes do quadro do magistério e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado; Seção 1, v. 118, n. 29, 15 fev. 2008, p. 1. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20080215&Cader no=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Lei Complementar n. 1078, de 17 de Dezembro de 2008**. Institui bonificação por resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/a2898744a65659d903257523004bf8c1?OpenDocument>>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Mensagem do Sr. Governador do Estado n. 133, de 15 de Agosto de 2008**. Institui bonificação por resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/spl/2008/08/Propositura/12211668_815151_mensagem%20133.doc>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Resolução SE 98, de 23 de Dezembro de 2008**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/98_08.HTM>. Acessado em dez. 2016.

_____. Apresentação do currículo do Estado de São Paulo. In: FINI, M. I.; VIEIRA, A. (Coords.). **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010, p.7-24.

_____. Apresentação do currículo do Estado de São Paulo. In: FINI, M. I.; MENEZES, L. C. (Coords.). **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 1. ed. atualizada, São Paulo: SEE, 2011, p.7-24.

_____. **Programa qualidade de ensino: nota técnica**. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf>>. Acessado em dez. 2016.

_____. **Resolução SE 42, de 18 de agosto de 2015**. Institui o projeto “quem falta faz falta”, no âmbito do programa educação - compromisso de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201508180042>>. Acessado em ago. 2015.

_____. **Projeto gestão democrática**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>>. Acessado em jul. 2017.

SCHÉRER, R. A utopia pedagógica. In: _____. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Tradução de G. J. F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 25-40.

SENELLART, M. **Artes de governar: do *regimen* medieval ao conceito de governo**. Tradução de P. Neves. São Paulo: Editora 34, 2006, 331 p.

_____. Situação dos Cursos. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 495-538.

_____. M. Situação dos cursos. In: **Segurança, território, população**. Tradução de E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 495-538.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, 101 p.

TOPINKA, R. J. Foucault, Borges, heterotopia: producing knowledge in other spaces. **Foucault Studies**. n. 9, set. 2010, p. 54-70. Disponível em:<<https://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/article/view/3059>>. Acessado jul. 2013.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.;HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as**

políticas educacionais. Tradução de M. Corullón. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP. 1996, p. 125-193.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acessado em dez. 2016.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C.. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, jul.-dez., 2010. p. 147-166.

WASHINGTON, G. et all. **Constituição dos Estados Unidos da América.** 1787. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/constituicao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html>>. Acessado em jan. 2017.

Termo de consentimento livre e esclarecido⁶⁹

Vagas de palavras e de coisas - discursos, imagens heterotópicas e jogos de palavras sobre o universo escolar

Eu, _____,
RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitada, sob a responsabilidade do pesquisador doutorando Marcelo Vicentin e do orientador Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, vinculados ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - Campus Itatiba-SP, na linha de pesquisa: Práticas discursivas, processos culturais e educativos.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo geral da pesquisa é analisar discursos, concepções e percepções sobre liberdade, verdade, cidadania, felicidade, amizade e prazer produzidos pelos participantes, pertencentes ao mundo escolar, que, entretanto, ocupam posições-sujeitos em rota de colisão: um vetor representado pelo mundo jurídico-pedagógico, constituído por alunos de pedagogia e professores ingressantes do último concurso público (2013) para professores da rede pública do Estado de São Paulo; outro por alunos se contrapõem ao discurso e a estrutura hegemônica da escola representados por alunos que abandonaram a escola e por alunos que participaram das ocupações de escolas públicas estaduais entre o final de 2015 e o início de 2016. Os objetivos específicos são: a) explorar o saber, o conhecimento, as condutas presentes nas concepções e percepções sobre a formação escolar; b) observar os jogos de produção de sentidos que perpassam modos outros de objetivação e subjetivação com o mundo em que vivemos; c) problematizar a estrutura e o mundo escolar a fim de perceber como modos outros de ocupação e ação desse espaço.

2- Durante o estudo será realizada uma entrevista que versará sobre opiniões e concepções do universo escolar e do processo educativo. A entrevista será gravada em áudio e, depois de feita a transcrição, o texto escrito será enviado para o participante conferir e confirmar; somente depois desse processo a entrevista será objeto de análise. Cada entrevista terá

⁶⁹ O documento referencial para o TCLE foi obtido no link de pesquisas acadêmicas do site da USF. Disponível em: <http://www.usf.edu.br/pesquisaacademica/comitedeetica/FreeComponent900content1172.shtml>. Acesso em: 01 jul. 2016.

duração entre 40 e 90 minutos e será realizada de forma presencial, em local a ser definido e mostrar-se mais adequado ao participante dessa pesquisa.

3 - No caso de algum dos participantes do grupo de alunos ser menor de idade, sua participação somente ocorrerá com a anuência de seus pais ou responsáveis e também desses menores. Todos os participantes da pesquisa (bem como pais e responsáveis, no caso da participação de algum menor de idade) assinarão o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento - TCLE, dando seu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa. Quanto aos menores, se houver, estes também assinarão o Termo de Assentimento do Menor.

4 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

5 - A resposta a este instrumento/procedimento não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause desconforto emocional;

6 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

7 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

8 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 24548981, de segunda-feira à sexta-feira, das 14 às 17 horas;

9 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Marcelo Vicentin, pelo telefone (11) 975138231, ou de seu orientador, Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, pelo telefone (35) 98863-2308 sempre que julgar necessário;

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante da pesquisa

Pesquisador Responsável: Marcelo Vicentin

Roteiro da entrevista

Pesquisa	Vagas de palavras e de coisas: discursos, imagens heterotópicas e jogos de palavras sobre o universo escolar		
Pesquisador	Prof. Me. Marcelo Vicentin		
Orientador	Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira		
Instituição	Universidade São Francisco (USF) – Itatiba		
Entrevistado			
Sexo		Idade	
Cidade		UF	
Endereço			
Função-sujeito do Participante da Pesquisa	___ Professor ingressante pelo último concurso público da rede estadual de educação ___ Aluno do curso de Pedagogia ___ Aluno não concluinte que abandonou o Ensino Fundamental ou Médio ___ Aluno do Ensino Médio que participou das ocupações de escolas públicas estaduais entre o final de 2015 e o início de 2016		
Data			
Local			

Desenvolvimento da entrevista

Apresentação e esclarecimentos:

- Apresentação do pesquisador, do orientador e da instituição de pesquisa;
- Agradecimento pela concessão da entrevista, esclarecimento do porquê de sua participação e destacar sobre a importância da sua participação;
- Reforço sobre a preservação do anonimato do entrevistado;
- Esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa (reforçar a ideia que não se trata de avaliar o grau de conhecimentos que possui sobre o assunto, nem que existem respostas certas ou erradas);
- Enfatizar a necessidade de audiogravação e informar sobre os procedimentos e etapas posteriores (transcrição, aprovação e aplicação dos dados coletados).

Identificação do entrevistado

- Confirmação da idade, do sexo e função-sujeito do participante.

Entrevista sobre o tema central

- Perguntas que levem o sujeito pesquisado a narrar livremente sobre liberdade, verdade, cidadania, felicidade, amizade e prazer e a relação desses temas com o ambiente escolar.

Finalizando a entrevista

- Deixar no final da entrevista um espaço aberto para que o sujeito pesquisado fale o que julgar necessário, importante ou alguma mensagem que queira deixar;
- Agradecer a participação e encerrar.

Perguntas básicas para a entrevista

1 Sobre a escola

- 1.1 O que você/o Sr./a Sra. pensa sobre a escola/da educação escolar?
- 1.2 Qual a importância da escola/da educação escolar para você/o Sr./a Sra.?
- 1.3 Para você/o Sr./a Sra. a escola é fundamental para formar pessoas para o mundo trabalho? Por quê?
- 1.4 Para você/o Sr./a Sra. um aluno quando abandona a escola, coloca a sua vida em risco? Por quê?
- 1.5 Para você/o Sr./a Sra. um aluno que questiona a ordem jurídico-pedagógica, como os alunos que participaram das ocupações de escolas públicas estaduais entre o final de 2015 e o início de 2016 coloca a sua vida em risco? Por quê?
- 1.6 Para você/o Sr./a Sra. a educação básica (Ensino Fundamental e Médio) deve ser obrigatória para crianças e adolescentes, ou dizendo de outro modo, obrigatória até os jovens completarem 18 anos? Por quê?

2 Sobre verdade, conhecimento e escola

- 2.1 O que é verdade para você/o Sr./a Sra.?
- 2.2 O que é conhecimento para você/o Sr./a Sra.?
- 2.3 As verdades da escola/da educação escolar, ou seja, aquilo que a escola/a educação escolar diz ser verdadeiro, é verdadeiro para você/o Sr./a Sra.? Por quê?
- 2.4 Os conhecimentos e as verdades disseminados na escola/pela educação escolar têm qual valor para você/o Sr./a Sra.? Por quê?
- 2.5 Para você/o Sr./a Sra. os conhecimentos e as verdades disseminados na escola/pela educação escolar são fundamentais para formar pessoas para o mundo trabalho? Por quê?
- 2.6 Outros conhecimentos, outras verdades que não disseminadas pela escola/pela educação escolar têm/ou podem ter, para você/o Sr./a Sra., o mesmo valor que são dados aos conhecimentos e verdades escolares? Por quê?

3 Sobre felicidade e escola

- 3.1 O que é felicidade para você?
- 3.2 A escola/a educação escolar é capaz de tornar as pessoas felizes? Por quê?
- 3.3 A escola/a educação escolar conseguiu tornar você/o Sr./a Sra. uma pessoa feliz? Por quê?
- 3.4 Você/o Sr./a Sra. foi uma pessoa feliz na escola? Por quê?

4 Sobre liberdade e escola

4.1 O que é liberdade para você?

4.2 A escola/a educação escolar é capaz de tornar as pessoas livres/produzir uma sensação de liberdade nas pessoas? Por quê?

4.3 A escola conseguiu libertar/produzir uma sensação de liberdade em você/o Sr./a Sra.? Por quê?

5 Sobre cidadania e escola

5.1 O que é cidadania para você/o Sr./a Sra.?

5.2 A escola/a educação escolar produz cidadania/ torna as pessoas cidadãs? Por quê?

5.3 A escola tornou você/o Sr./a Sra. uma pessoa cidadã? Por quê?

5.4 Você/o Sr./a Sra. conviveu com práticas cidadãs na escola? Por quê?

6 Sobre prazer e escola

6.1 O que é prazer para você/o Sr./a Sra.?

6.2 A escola/a educação escolar é capaz de produzir prazer/tornar a vida mais prazerosa? Por quê?

6.3 A sua vida escolar/a vida escolar do Sr./a Sra. foi prazerosa? Por quê?

7 Sobre amizade e escola

7.1 O que é amizade para você?

7.3 A escola/a educação escolar é capaz de proporcionar amizade? Por quê?

7.2 Na sua vida escolar/na vida escolar do Sr./a Sra. relações de amizade aconteceram? Por quê?

8. Existe alguma coisa que você gostaria de dizer que não foi perguntado, ou que pensa ser importante dizer sobre os temas discutidos?



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VAGAS DE PALAVRAS E DE COISAS - DISCURSOS, IMAGENS HETEROTÓPICAS E JOGOS DE PALAVRAS SOBRE O UNIVERSO ESCOLAR

Pesquisador: Marcelo Vicentin

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60131516.5.0000.5514

Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.758.401

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa de Doutorado terá uma abordagem qualitativa e os dados serão produzidos a partir de análise documental de marcos legais da educação brasileira, definidos no texto constitucional de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), observando pontuais atualizações e mudanças nas redações, e de entrevistas semiestruturadas com participantes que representem tanto o campo jurídico-pedagógico, quanto o campo discente, por alunos que problematizem e questionem esta ordem jurídica-pedagógica. Serão entrevistados 5 (cinco) alunos dos cursos de pedagogia e/ou licenciaturas e 5 (cinco) professores ingressantes pelo último concurso público (2013) da rede estadual de educação de São Paulo, formando o campo jurídico-pedagógico, e 5 (cinco) alunos que abandonaram os estudos, não concluindo o Ensino Fundamental ou Médio, e 5 (cinco) alunos do Ensino Médio que participaram das ocupações de escolas públicas estaduais entre o final de 2015 e o início de 2016, formando o campo oposto. Todos os participantes da pesquisa (bem como pais e responsáveis, no caso da participação de algum menor de idade) assinarão o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento - TCLE, dando seu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário da pesquisa. Se

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218

Bairro: JARDIM SAO JOSE

CEP: 12.916-900

UF: SP

Município: BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8981

Fax: (11)4034-1825

E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 1.758.401

menores forem entrevistados, estes também assinarão o Termo de Assentimento do Menor. A pesquisa se dará por entrevistas semiestruturadas que versarão sobre as concepções e percepções dos participantes sobre o mundo escolar e pelos temas: liberdade, verdade, cidadania, felicidade, amizade e prazer, e as relações que estabelecem com o universo escolar. As entrevistas serão gravadas em áudio, e depois de feita sua transcrição, o texto escrito será enviado ao participante para conferência e confirmação, e, somente depois desse processo, as entrevistas serão objeto de análise. Cada entrevista terá duração entre 40 e 90 minutos e poderá ser realizada em local e horário que melhor atenda e mostrar-se mais adequado ao participante dessa pesquisa. Para análise dos dados será utilizada a leitura interpretativa de leis, resoluções e decretos que organizam a educação brasileira, bem como dos textos produzidos pelos discursos dos sujeitos participantes das entrevistas. Para tanto será observado o campo da Análise do Discurso (AD) a fim de compreender e refletir sobre os sentidos produzidos pelos discursos, bem como questionar, problematizar e desvelar os efeitos de sentidos presentes nos discursos, por meio das ferramentas de análise discursivas propostas por Michel Foucault, bem como as de governamentalidade, biopolítica e a relação de poder-saber. Desse modo, procurarei problematizar a articulação e as relações que se estabelecem entre os campos discursivos que se propõe analisar e sua mobilização sobre o campo escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esta pesquisa tem como objetivo problematizar e analisar concepções e percepções sobre tramas discursivas e relações de objetivação e subjetivação presentes nos participantes da pesquisa que, entretanto, ocupam posições-sujeitos em rota de colisão: um vetor representado pelo mundo jurídico-pedagógico, outro por alunos que se contrapõem ao discurso e a estrutura hegemônica da escola. Assim, a questão de investigação é: os discursos de posições-sujeito que ocupam campos opostos no universo escolar, tendem a validarem ou contraporem, produzindo resistências, as tramas discursivas e aos marcos jurídicos-pedagógicos que constituem, envolvem e objetivam o campo educacional brasileiro, bem como seus sujeitos?. Por conseguinte, busco investigar os discursos e dizeres desses campos em luta a fim de observar como essas tramas discursivas atravessam o campo escolar produzindo possibilidades outras por meio de concepções e percepções sobre a escola que reflitam sobre liberdade, verdade, cidadania, felicidade, amizade e prazer.

Objetivo Secundário:

A partir dos textos dos marcos regulatórios da educação brasileira e dos discursos dos

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900
UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 1.758.401

participantes da pesquisa, o estudo pretende, a partir de uma analítica discursiva, explorar as relações de poder-saber e as artes de governo presentes em concepções e percepções sobre a formação escolar; observar os jogos de produção de sentidos que perpassam modos outros de objetivação e subjetivação com o mundo em que vivemos; problematizar a estrutura e o mundo escolar a fim de perceber como modos outros de ocupação e ação desse espaço.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos conhecidos a saúde física e mental, não sendo provável, também, que cause desconforto emocional.

Benefícios:

No âmbito do social e acadêmico, ao propor-se observar diferentes e conflitantes discursos sobre o campo escolar, a possibilidade desses discursos se entrecruzarem e, deste modo, no embate e atravessamento entre eles, a probabilidade de produzirem modos outros para o campo educacional, oportunizando, com esta pesquisa, a emergência de políticas públicas que possam promover uma distensão e aproximação entre olhares, no momento, tão distantes, oportunizando que representações do campo educacional sejam colocadas em diálogo, a fim de gerar discussões que impeçam a hegemonia de um discurso, de que certas narrativas culturais se sobreponham a outras. Quanto à relevância profissional, procuro a possibilidade de proporcionar, de promover o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, meu e de tantos outros professores, bem como problematizar o campo educacional a fim de que ele se mantenha aberto, que se permita a ser (re)inventado; a outras significações, outros discursos que se contraponham a um discurso hegemônico, relativizando-o, e, deste modo, possibilitar novas estratégias políticas para a educação, estratégias que não apenas se centrem no saber escolar, mas na construção de relações humanas que observem os atos do viver, do viver em sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa de Marcelo Vicentin está muito bem formulado, sem verificação de inconsistências ou incongruências. Este vem acompanhado de fundamentação teórica e apresentação metodológica que fazem jus à pesquisa. Consta no projeto de pesquisa um cronograma e uma bibliografia sumária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto de pesquisa apresenta "termo de assentimento do menor" participante da pesquisa. Consta "termos de consentimento" dos diretores das Escolas Estaduais BARAO HOMEM DE MELLO e

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900
UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 1.758.401

PROFESSORA RITA BICUDO PEREIRA, da coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade ZUMBI DOS PALMARES, em cujas instituições de ensino será realizada a pesquisa com professores e alunos das mesmas.

Os "termos de consentimento" dos Diretores das Escolas Estaduais e da Coordenadora do Curso de Pedagogia têm aqui o caráter de "declaração de ciência e autorização" para a realização das pesquisa nos referidos locais, podendo ser assim aceitos.

Na documentação apresentada, os termos de consentimento livre e esclarecido dos adultos e dos responsáveis dos menores participantes da pesquisa estão num único texto, quando normalmente faz-se em dois textos próprios e claramente direcionados. Além disso, consta de forma correta o Projeto de Pesquisa, cuja análise positiva foi feita acima. A folha de rosto está corretamente apresentada, com a assinatura da pesquisadora.

Dentre os menores participantes da pesquisa, 5 (cinco) são alunos que abandonaram os estudos, não concluindo o Ensino Fundamental ou Médio, e 5 (cinco) alunos do Ensino Médio que participaram das ocupações de escolas públicas estaduais entre o final de 2015 e o início de 2016. Não fica claro se estes 5 que participaram das ocupações serão entrevistados enquanto parte de uma instituição de ensino ou de maneira independente.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 29/09/2016, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_780844.pdf	08/09/2016 19:09:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_de_Etica_Marcelo_Vicentin.pdf	08/09/2016 19:08:10	Marcelo Vicentin	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	08/09/2016 19:03:45	Marcelo Vicentin	Aceito

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218

Bairro: JARDIM SAO JOSE

CEP: 12.916-900

UF: SP

Município: BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8981

Fax: (11)4034-1825

E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



Continuação do Parecer: 1.758.401

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_do_Menor.pdf	07/09/2016 10:42:51	Marcelo Vicentin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Faculdades_Zumbi_dos_Palmares.pdf	07/09/2016 10:41:19	Marcelo Vicentin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_EE_Rita_Bicudo_Pereira.pdf	07/09/2016 10:40:56	Marcelo Vicentin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_EE_Barao_Homem_de_Mello.pdf	07/09/2016 10:40:35	Marcelo Vicentin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido.pdf	07/09/2016 10:36:47	Marcelo Vicentin	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

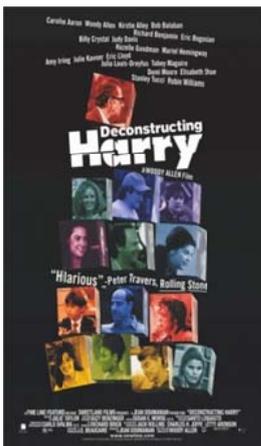
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRAGANCA PAULISTA, 03 de Outubro de 2016

Assinado por:
Alessandra Gambero
(Coordenador)

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900
UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br



Desconstruindo Harry [Deconstructing Harry]

Woody Allen. 1997, 96 min.

Woody Allen, em crise, volta-se para uma reflexão sobre sua própria pessoa na personagem de um autor que utiliza sua vida pessoal como referência para os livros que escreve. Exageradamente, vemos o exercício de criação, as dificuldades de fazer emergir uma boa ideia.

Desconstruindo Harry pelo exercício de metalinguagem, mostra-se um desafio à psicanálise e a ligação do cinema com a literatura. No filme a personagem de Allen alcança o inferno de sua própria mente, dialogando com as personagens de suas crônicas, contos e romances.

O neurótico Harry dialoga durante o filme com suas personagens-espelho, até encontrar o equilíbrio entre autor e personagens, realidade e ficção. A desconstrução do autor-personagem e das personagens-autores manifesta-se em cada um de nós, por meio de nossas neuroses e loucuras, e as possibilidades de nos inventarmos a cada momento.



Uma Aventura Lego [The Lego Movie]

Phil Lord, Christopher Miller. 2014, 100 min.

Uma Aventura Lego é um filme de referências cultura Pop: se inicia com a batalha entre o Mago Vitruvius e o Presidente Negócios que deseja destruir o universo Lego. Na sequência, conhecemos Emmet, um cidadão e uma sociedade estranhamente alegre e organizada, cantando sempre a mesma música.

Os bonecos sempre seguem o manual de instruções para construir os prédios, até Emmet encontrar a “Peça da Resistência”, e conhecero MegaEstilo, uma boneca “fora do sistema”. Na batalha inicial, o mago profetizou a emergência do Mestre Construtor, e Emmet de posse da Peça da Resistência se revela como o escolhido

O filme brinca com os conceitos de construir usando o manual ou criar algo do zero, usando somente a imaginação. No final, os humanos surgem como “o cara lá de cima”, algo quase místico, misterioso.



As Confissões [Le Confessioni]

Roberto Andò. 2016, 108 min.

Durante o encontro entre ministros de economia do G8, em um hotel de luxo na Alemanha, um dos ministros é encontrado morto. Porém, antes de sua morte fez confissões a um monge italiano também convidado para participar do encontro. A reunião, para discutir uma manobra secreta que afetaria gravemente alguns países; com a morte, é suspensa e o crime investigado pela polícia. Os ministros temem que alguém tenha confessado ao monge tal plano e manobram para que ele diga aquilo que sabe, colocando em questão a ética-moral dos dogmas católicos.

As Confissões é uma fábula humanista econômico-político-religiosa-social-comportamental, que potencializa questões morais dos dias atuais, entre potências econômicas e um monge que escolheu caminhos mais simples na vida.



Escolarizando o Mundo: o ultimo fardo do homem branco [Schooling the World]

Carol Black. 2011, 96 min.

Este documentário procura retratar o choque que o modelo educacional do Ocidente provoca no encontro com outros valores e culturas, apagando sua cultura, tradição e história. Essas culturas, com valores ancestrais são barreiras à expansão do capitalismo.

O filme se divide entre entrevistas com educadores que refletem sobre o modelo ocidental tradicional e outras possibilidades pedagógicas, e exemplos de choques culturais provocados pela educação em diversas partes do mundo.

Como exemplo: as crianças da cidade de Ladack, no Tibet', que estudam na cidade vizinha, Leh, em uma escola que segue a pedagogia ocidental. Ao deixarem sua cidade, deixam para trás toda sua cultura, tradição e história. Na escola são proibidas de falar o hindu; só podem falar inglês. Ou a cultura indígena americana, desvalorizada pelo colonizador, que se utilizou da educação para que os índios americanos se esquecessem de suas origens, os ensinamentos de seu povo e absorver toda a cultura dos colonizadores.



O Valor de um Homem [La Loi du Marché]

Stéphane Brizé. 2015, 91 min.

Após ser demitido da fábrica em que trabalhava, Thierry, com mais de 50 anos, tem de entrar na difícil batalha por outro emprego, por meio de uma agência de recolocação. Entre entrevistas e cursos de treinamento, Thierry tem que conviver com constrangimentos, humilhações, marginalizado, ultrapassado, inadequado; perder o chão, duvidar de si mesmo, engolir o orgulho, ter medo de falhar com a família ou de não ter um futuro.

Thierry consegue um trabalho como segurança em um supermercado para evitar furtos e fraudes, sendo obrigado a resolver, sempre de maneira gentil, os furtos que acontecem no supermercado, quase sempre por necessidade.

O diretor Stéphane Brizé critica duramente as crueldades da globalização e do neoliberalismo



Conversas com meu Jardineiro [Dialogue avec mon Jardinier]

Jean Becker. 2007, 109 min.

Um pintor ao retornar para a cidade onde nasceu e a casa da infância, precisa de um jardineiro para cuidar do seu jardim. Quem aceita a tarefa é um ex-colega de escola.

O jardineiro tem problemas materiais, de grana e necessidade de emprego para parentes. O pintor, rico, está se divorciando e é contra a o casamento da filha com um homem mais velho, mas ao mesmo tempo se relaciona com idade para ser sua filha.

À primeira vista parece a história de pessoas diferentes em que uma pessoa mais simples ensina a outra, intelectualizada, coisas que não se aprendem nos livros. Mas se trata de trocas de experiências, lições de vida, do relato de uma grande amizade entre dois homens adultos, de recordações da infância.



Eu Não Sou Seu Negro [I Am Not Your Negro]

Raoul Peck. 2016, 93 min.

O documentário trata da questão racial nos EUA, focando na narrativa do escritor James Baldwin e seu livro, *Remember This House*, de 30 incompletas páginas e nunca publicado, que buscava contar a história da luta por direitos civis dos negros, a partir das trajetórias de três líderes: Medgar Evers, Malcolm X e Martin Luther King, mortos antes de completar 40 anos. James Baldwin, negro e gay, faleceu aos 63 anos, de AIDS, em 1987.

O filme utiliza as obras de Baldwin por meio da narração de Samuel L. Jackson, para, concomitante, apresentar a psique de Baldwin e os males das questões raciais não resolvidas do problema negro pela supremacia branca. Também desconstrói a invenção do “nigger” pela mídia, literatura e Hollywood.

As cenas de conflitos e barbáries são acompanhadas de frases que impulsionam a mudanças de conceitos e visão de mundo. “A história não é o passado. É o presente. Nós carregamos a nossa história conosco. Nós somos a nossa história. Se fingirmos o contrário, somos literalmente criminosos”.

Casa no Campo [Zé Rodrix, Tavito]

Sá, Rodrix e Guarabyra. EP, 1973.

Eu quero uma casa no campo
 Onde eu possa compor muitos rocks rurais
 E tenha somente a certeza
 Dos amigos do peito e nada mais

Eu quero uma casa no campo
 Onde eu possa ficar no tamanho da paz
 E tenha somente a certeza
 Dos limites do corpo e nada mais

Eu quero carneiros e cabras
 Pastando solenes no meu jardim
 Eu quero o silêncio das línguas cansadas

Eu quero a esperança de óculos
 E um filho de cuca legal
 Eu quero plantar e colher com a mão
 A pimenta e o sal

Eu quero uma casa no campo
 Do tamanho ideal, pau a pique e sapê
 Onde eu possa plantar meus amigos
 Meus discos e livros e nada mais

Extraño [Zé Rodrix, Tavito]

Nenhum de Nós. Extraño, 1990

O que eu sinto a respeito dos homens é
 estranho
 É estranho como é frio
 É estranho como eu perdi a fé
 É estranho como é estranho
 Perguntar o nome

O que eu sinto a respeito de nós é estranho
 É estranho como é triste
 É estranho como olhar pra trás
 É estranho como é estranho
 Esquecer um nome

Eu amei e acho que algumas vezes
 Ela também me amou
 Só que o prazer é tão curto

Eu amei e acho que algumas vezes
 Ela também me amou
 Só que esquecimento é tão longo

O que penso a respeito de tudo é tão
 estranho
 É estranho como é simples
 É estranho como essa canção
 É estranho como é estranho
 Sussurrar um nome

Como 2 e 2 [Caetano Veloso]

Gal Costa. Fa-tal (Gal a Todo Vapor),
1971

Quando você
Me ouvir cantar
Venha, não creia
Eu não corro perigo

Digo, não digo, não ligo
Deixo no ar
Eu sigo apenas porque
Eu gosto de cantar

Tudo vai mal, tudo
Tudo é igual
Quando eu canto
E sou mudo

Mas eu não minto, não minto
Estou longe e perto
Sinto alegrias, tristezas e brinco

Meu amor
Tudo em volta está deserto, tudo certo
Tudo certo
Como dois e dois são cinco

Meu amor
Tudo em volta está deserto, tudo certo
Tudo certo
Como dois e dois são cinco

Quando você
Me ouvir chorar
Tente, não cante,
Não conte comigo

Falo, não calo, não falo
Deixo sangrar
Algumas lágrimas bastam
Pra consolar

Tudo vai mal, tudo
Tudo mudou
Não me iludo e contudo

A mesma porta sem trinco
O mesmo teto
E a mesma lua a furar nosso zinco

Meu amor
Tudo em volta está deserto, tudo certo
Tudo certo
Como dois e dois são cinco

Meu amor
Tudo em volta está deserto, tudo certo
Tudo certo
Como dois e dois são cinco

Cinco!

Inclassificáveis [Arnaldo Antunes]

Arnaldo Antunes, Chico Science. O
Silêncio, 1996.

Que preto, que branco, que índio quê?
Que branco, que índio, que preto quê?
Que índio, que preto, que branco quê?

Que preto branco índio quê?
Branco índio preto quê?
Índio preto branco quê?

Aqui somos mestiços, mulatos,
Cafuzos, pardos, mamelucos, sararás,
Crilouros, guaranisseis e judárabes

Aqui somos mestiços, mulatos,
Cafuzos, pardos, mamelucos, sararás,
Crilouros, guaranisseis e judárabes

Orientupis, orientupis,
Ameriquítalos luso nipocaboclos
Orientupis, orientupis
Ameriquítalos luso nipocaboclos

Orientupis, orientupis
Iberibárbaros indo ciganagôs
Orientupis, orientupis
Iberibárbaros indo ciganagôs

Somos o que somos
Somos o que somos
Inclassificáveis
Inclassificáveis

Não tem um, tem dois
Não tem dois, tem três
Não tem lei, tem leis
Não tem vez, tem vezes
Não tem deus, tem deuses

Não há sol a sós
Não há sol a sós
Não há sol a sós
Não há sol a sós

Aqui somos mestiços, mulatos
Cafuzos, pardos, tapuias, tupinamboclos
Americarataís, yorubárbaros.

Somos o que somos
Somos o que somos
Inclassificáveis
Inclassificáveis

Somos o que somos
Somos o que somos
Inclassificáveis
Inclassificáveis

Que preto, que branco, que índio quê?
Que branco, que índio, que preto quê?
Que índio, que preto, que branco quê?

Não tem um, tem dois,
Não tem dois, tem três,
Não tem lei, tem leis,
Não tem vez, tem vezes,
Não tem deus, tem deuses,
Não tem cor, tem cores

Não há sol a sós
Não há sol a sós
Não há sol a sós
Não há sol a sós

Egipciganos, tupinamboclos,
Yorubárbaros, carataís,
Caribocarijós, orientapuias,
Mamemulatos, tropicaburés,
Chibarrosados, mesticigenados,
Oxigenados debaixo do sol

Não há sol a sós
Não há sol a sós
Não há sol a sós
Não há sol a sós

Salva Humanidade [Elifas Andreato, Tom Zé]
Tom Zé, Trupe Chá de Boldo. Vira-lata da
Via Láctea, 2014.

Mas o que salva
A humanidade
É que não há quem cure
A curiosidade

Mas o que salva
A humanidade
É que não há quem cure
A curiosidade

A curi, a curi
A curiosidade
Inventou, inventou
A humanidade

O bura, bura...
Buraco da fechadura
É o bura, bura
Buraco da curió

Sidade a curi, a curi,
A curiosidade
Inventou, inventou
A humanidade

E o bura, bura
Buraco da fechadura
É o bura, bura
Buraco da curió

O homem fez o fogo
Fu fu fu fufuriosidade
O vento assopra a vela
Fu fu fu fufuriosidade

A fada fez a fábula
A bruxa cai de bunda cá
Eva comeu da maça
Com furiosidade

Tudo que nunca foi achado
Ficará também conhecido
Se procurado
Com curiosidade

Agnus Sei [João Bosco, Aldir Blanc]
João Bosco. Essa é a sua Vida, 1981.

Faces sob o sol, os olhos na cruz
Os heróis do bem prosseguem na brisa na
manhã
Vão levar ao reino dos minaretes
A paz na ponta dos aríetes
A conversão para os infiéis

Para trás ficou a marca da cruz
Na fumaça negra vinda na brisa da manhã
Ah, como é difícil tornar-se herói
Só quem tentou sabe como dói
Vencer satã só com orações

Ê andá pa catarandá que Deus tudo vê
Ê andá pa catarandá que Deus tudo vê
Ê anda, ê orar, ê mandar, ê matar,
Responderei não!

Dominus dominium, juro além
Todos esses anos, agnus sei que sou
também
Mas ovelha negra me desgarrei
O meu pastor não sabe que eu sei
Da arma oculta na sua mão

Meu profano amor, eu prefiro assim
A nudez sem véus diante da santa-
inquisição
Ah, o tribunal não recordará
Dos fugitivos de Shangri-lá
O tempo vence toda a ilusão

Ê andá pa catarandá que Deus tudo vê
Ê andá pa catarandá que Deus tudo vê
Ê anda, ê orar, ê mandar, ê matar,
Responderei não!

Cartomante [Ivan Lins, Vitor Martins]

Ivan Lins. Nos dias de hoje, 1978.

Nos dias de hoje é bom que se proteja
Ofereça a face pra quem quer que seja
Nos dias de hoje esteja tranquilo
Haja o que houver pense nos seus filhos

Não ande nos bares, esqueça os amigos
Não pare nas praças, não corra perigo
Não fale do medo que temos da vida
Não ponha o dedo na nossa ferida

Nos dias de hoje não lhes dê motivo
Porque na verdade eu te quero vivo
Tenha paciência, Deus está contigo
Deus está conosco até o pescoço

Já está escrito, já está previsto
Por todas as videntes, pelas cartomantes
Tá tudo nas cartas, em todas as estrelas
No jogo dos búzios e nas profecias

Cai o rei de Espadas
Cai o rei de Ouros
Cai o rei de Paus
Cai, não fica nada.

Somos Todos Iguais Nesta Noite [Ivan Lins, Vitor Martins]
Ivan Lins. Somos Todos Iguais Nesta Noite, 1977.

Somos todos iguais nesta noite
Na frieza de um riso pintado
Na certeza de um sonho acabado
É o circo de novo

Nós vivemos debaixo do pano
Entre espadas e rodas de fogo
Entre luzes e a dança das cores
Onde estão os atores

Pede a banda
Pra tocar um dobrado
Olha nós outra vez no picadeiro
Pede a banda
Pra tocar um dobrado
Vamos dançar mais uma vez

Pede a banda
Pra tocar um dobrado
Olha nós outra vez no picadeiro
Pede a banda
Pra tocar um dobrado
Vamos entrar mais uma vez

Somos todos iguais nesta noite
Pelo ensaio diário de um drama
Pelo medo da chuva e da lama
É o circo de novo

Nós vivemos debaixo do pano
Pelo truque malfeito dos magos
Pelo chicote dos domadores
E o rufar dos tambores

Pede a banda
Pra tocar um dobrado
Olha nós outra vez no picadeiro
Pede a banda
Pra tocar um dobrado
Vamos dançar mais uma vez

Pede a banda
Pra tocar um dobrado
Olha nós outra vez no picadeiro
Pede a banda
Pra tocar um dobrado
Vamos entrar mais uma vez

Mal Secreto [Jards Macalé, Waly Salomão]

Jards Macalé. Jards Macalé, 1972.

Não choro
Meu segredo é que sou rapaz esforçado
Fico parado, calado, quieto
Não corro, não choro, não converso

Massacro meu medo
Mascaro minha dor
Já sei sofrer
Não preciso de gente que me oriente

Se você me pergunta
Como vai?
Respondo sempre igual,
Tudo legal

Mas quando você vai embora
Movo meu rosto no espelho
Minha alma chora
Vejo o Rio de Janeiro
Vejo o Rio de Janeiro

Comovo, não salvo, não mudo
Meu sujo olho vermelho
Não fico calado, não fico parado, não fico
quieto

Corro, choro, converso,
E tudo mais jogo num verso
Intitulado
Mal secreto

E tudo mais jogo num verso
Intitulado
Não choro
Meu segredo é que sou rapaz esforçado

Será [Siba]

Aíla. Em Cada Verso um Contra-Ataque,
2016.

Pago imposto pra morar
Pra beber água e comer
E até quando eu morrer
Tem imposto pra enterrar

Só não poderá cobrar
Por minha respiração
E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar do meu pulmão

Será que ainda vai chegar
O dia de se pagar até a respiração?
Será que ainda vai chegar
O dia de se pagar até a respiração?

E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar de meu pulmão
E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar do meu pulmão

Será que ainda vai chegar
O dia de se pagar até a respiração?
Será que ainda vai chegar
O dia de se pagar até a respiração?

E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar de meu pulmão
E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar do meu pulmão

E a justiça tem um peso
Pra cada tipo de gente
Quando o réu é influente
Quase sempre escapa ileso

Só quem se demora preso
É quem não tem um tostão
E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar do meu pulmão

Será que ainda vai chegar
O dia de se pagar até a respiração?
Será que ainda vai chegar
O dia de se pagar até a respiração?

E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar de meu pulmão
E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar do meu pulmão

E até mesmo o que não presta
Tem um preço pendurado
Todo favor é cobrado
De graça nada mais resta

E até injeção na testa, começa a ter cotação
E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando o ar de meu pulmão
E pela direção que o mundo se desdobra
Um dia alguém me cobra o ar do meu
pulmão!

E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando
E pela direção que o mundo tá tomando
Eu vou viver pagando

Miséria no Japão [Pedro Luis]

Pedro Luis e a Parede. Astronauta Tupy,
1997.

Somos tios da pobreza social
Somos todos para-brisas do futuro nacional
Eu sou tio, ela é tia

O pavio tá aceso, aqui é quente
País é quente
O mundo é quente

E quem te disse que miséria é só aqui?
Quem foi que disse que a miséria não ri?
Quem tá pensando que não se chora
miséria no Japão?
Quem tá falando que não existem tesouros
na favela?

A vida é bela
Tá tudo estranho
É tudo caro
Mundo é tamanho

A vida é bela
Tá tudo estranho
É tudo caro
Mundo é tamanho

Paraíso, para-raios, capital
Parabólicas, pirâmides, trem-bala
Coisa e tal

Lá faz frio, cá é noite
Os açoites nos navios são história
Mas não é glória

Memória triste
E quem resiste faz a raça evoluir
Mas ainda existe guerra
Querendo fazer o mundo ruir
Não tem medida o amor em certos casos
O ódio atinge generais, soldados rasos

A vida é bela
Tá tudo estranho
É tudo caro
Mundo é tamanho

Com Mais de Trinta [Marcos Valle]

Claudia. Jesus Cristo, 1971.

Não confie em ninguém com mais de trinta
anos
Não confie em ninguém com mais de trinta
cruzeiros
O professor tem mais de trinta conselhos
Mas ele tem mais de trinta, oh! mais de
trinta, oh! mais de trinta

Não confie em ninguém com mais de trinta
ternos
Não acredite em ninguém com mais de
trinta vestidos
O diretor quer mais de trinta minutos
Pra dirigir sua vida, a sua vida, a sua vida,
a sua vida

Eu meço a vida nas coisas que eu faço
E nas coisas que eu sonho e não faço
Eu me desloco no tempo e no espaço
Passo a passo, faço mais um traço
Faço mais um passo, traço a traço

Sou prisioneiro do ar poluído
O artigo trinta eu conheço de ouvido
Eu me desloco no tempo e no espaço
Na fumaça um mundo novo faço
Faço um novo mundo na fumaça

O Trono do Estudiar [Dany Black]

Chico Buarque, Zelia Duncan, Paulo Miklos,.... 2017.

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

A vida deu os muitos anos de estrutura
Do humano à procura do que Deus não
respondeu
Deu a história, a ciência, arquitetura
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem
leu

Depois de tudo até chegar neste momento
Me negar conhecimento é me negar o que
é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro
Me trancar num quarto escuro e fingir que
me esqueceu

Vocês vão ter que acostumar, por quê?

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

E tem que honrar e se orgulhar do trono
mesmo
E perder o sono mesmo pra lutar pelo o
que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo,
ateu

Pra ter escolha, tem que ter escola
Ninguém quer esmola, e isso ninguém
pode negar
Nem a lei, nem Estado, nem turista,
Nem palácio, nem artista, nem polícia
militar

Vocês vão ter que engolir e se entregar, por
quê?

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

Cidadão [Zé Geraldo]

Zé Geraldo. Terceiro Mundo, 1979.

Tá vendo aquele edificio moço?

Ajudei a levantar

Foi um tempo de aflição

Eram quatro condução

Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto

Olho pra cima e fico tonto

Mas me chega um cidadão

E me diz desconfiado, tu tá aí admirado

Ou tá querendo roubar?

Meu domingo tá perdido

Vou pra casa entristecido

Dá vontade de beber

E pra aumentar o meu tédio

Eu nem posso olhar pro prédio

Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio moço?

Eu também trabalhei lá

Lá eu quase me arrebento

Pus a massa fiz cimento

Ajudei a rebocar

Minha filha inocente

Vem pra mim toda contente

Pai vou me matricular

Mas me diz um cidadão

Criança de pé no chão

Aqui não pode estudar

Esta dor doeu mais forte

Por que que eu deixei o norte

Eu me pus a me dizer

Lá a seca castigava, mas o pouco que eu
plantava

Tinha direito a comer

Tá vendo aquela igreja moço?

Onde o padre diz amém

Pus o sino e o badalo

Enchi minha mão de calo

Lá eu trabalhei também

Lá sim valeu a pena

Tem quermesse, tem novena

E o padre me deixa entrar

Foi lá que cristo me disse

Rapaz deixe de tolice

Não se deixe amedrontar

Fui eu quem criou a terra

Enchi o rio fiz a serra

Não deixei nada faltar

Hoje o homem criou asas

E na maioria das casas

Eu também não posso entrar

Fui eu quem criou a terra

Enchi o rio fiz a serra

Não deixei nada faltar

Hoje o homem criou asas

E na maioria das casas

Eu também não posso entrar

Diáspora [Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown,
Marisa Monte]
Tribalistas. Tribalistas, 2017.

Acalmou a tormenta
Pereceram os que a estes mares ontem se
arriscaram
E vivem os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram

Atravessamos o mar Egeu
O barco cheio de fariseus
Com os cubanos, sírios, ciganos
Como romanos sem Coliseu

Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados

You, where are you?
Where are you?
Where are you?

Onde está
Meu irmão
Sem irmã
O meu filho sem pai
Minha mãe
Sem avó
Dando a mão pra ninguém

Sem lugar
Pra ficar
Os meninos sem paz
Onde estás
Meu senhor
Onde estás?
Onde estás?

Deus Ó Deus onde estás
Que não respondes
Em que mundo em qu'estrela tu t'escondes
Embuçado nos céus
Há dois mil anos te mandei meu grito
Que embalde desde então corre o infinito
Onde estás senhor Deus

Atravessamos o mar Egeu
O barco cheio de fariseus
Com os cubanos, sírios, ciganos
Como romanos sem Coliseu

Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados

You, where are you?
Where are you?
Where are you?

Onde está
Meu irmão
Sem irmã
O meu filho sem pai
Minha mãe
Sem avó
Dando a mão pra ninguém

Sem lugar
Pra ficar
Os meninos sem paz
Onde estás
Meu senhor
Onde estás?
Onde estás?

You, where are you?
Where are you?
Where are you?
Where are you?
Where are you?

Alma Não Tem Cor [Andre Abujamra]
Karnak. Karnak, 1995.

Alma não tem cor
Porque eu sou branco
Alma não tem cor
Porque eu sou negro

Alma não tem cor
Porque eu sou branco
Alma não tem cor
Porque eu sou negro

Branquinho neguinho
(Branco negão)
Branquinho neguinho
(Branco negão)

Branquinho neguinho
(Branco negão)
Branquinho neguinho
(Branco negão)

Branquinho neguinho
Branquinho neguinho
(Branco negão)
Branquinho neguinho
(Branco negão)
Branquinho neguinho
(Branco negão)
Branquinho neguinho
(Branco negão)

Alma não tem cor
Porque eu sou branco
Alma não tem cor
Porque eu sou negro

Alma não tem cor
Porque eu sou branco
Alma não tem cor
Porque eu sou Jorge Mautner

Percebam que a alma não tem cor
(Branco negão)
Ela é colorida, ela é multicolor
(Branco negão)
Percebam que a alma não tem cor
(Branco negão)
Ela é colorida, ela é multicolor
(Branco negão)

Azul, amarelo
(Verde, verdinho, marrom)
Azul, amarelo
(Verde, verdinho, marrom)
Azul, amarelo
(Verde, verdinho, marrom)
Azul, amarelo
(Verde, verdinho, marrom)

Cê conhece tudo, né?
(Azul, amarelo, verde, verdinho, marrom)
Cê conhece o reggae, né?
(Azul, amarelo, verde, verdinho, marrom)
Cê conhece tudo, né?
(Azul, amarelo, verde, verdinho, marrom)
Cê só não se conhece
(Azul, amarelo, verde, verdinho, marrom)
Cê conhece tudo, né?
(Azul, amarelo, verde, verdinho, marrom)
Cê conhece o reggae, né?
(Azul, amarelo, verde, verdinho, marrom)
Cê conhece tudo, né?
(Azul, amarelo, verde, verdinho, marrom)
Cê só não se conhece
(Azul, amarelo, verde, verdinho, marrom)

Vaca Profana [Caetano Veloso]

Gal Costa. Profana, 1984.

Respeito muito minhas lágrimas
 Mas ainda mais minha risada
 Inscrevo, assim, minhas palavras
 Na voz de uma mulher sagrada

Vaca profana põe teus cornos
 Pra fora e acima da manada
 Vaca profana põe teus cornos
 Pra fora e acima da manada

Dona de divinas tetas
 Derrama o leite bom na minha cara
 E o leite mau na cara dos caretas

Segue a *movida madrileña*⁷⁰
 Também te mata Barcelona
 Napoli, Pino⁷¹, Pi, Pau⁷², punks
 Picassos⁷³ movem-se por Londres

Bahia, onipresentemente
 Rio e bellissimo horizonte
 Bahia, onipresentemente
 Rio e bellissimo horizonte

Vaca de divinas tetas
La leche buena toda en mi garganta
La mala leche para los puretas.

Quero que pinte um amor Bethânia
 Stevie Wonder, andaluz
 Mas do que tive em Tel Aviv
 Perto do mar, longe da cruz

Mas em composição cubista
 Meu mundo Thelonus Monk`s Blues
 Mas em composição cubista
 Meu mundo Thelonus Monk`s Blues

Dona das divinas tetas
 Quero teu leite todo em minha alma
 Nada de leite mau para os caretas

Sou tímido e espalhafatoso
 Torre traçada por Gaudí
 São Paulo é como o mundo todo
 No mundo, um grande amor perdi

Caretas de Paris e New York
 Sem mágoas, estamos aí
 Caretas de Paris e New York
 Sem mágoas estamos aí

Vaca das divinas tetas
 Teu bom só para o oco, minha falta
 E o resto inunde as almas dos caretas

Mas eu também sei ser careta
 De perto, ninguém é normal
 Às vezes, segue em linha reta
 A vida, que é meu bem, meu mal.

No mais, as *ramblas*⁷⁴ do planeta
*Orchta de chufa*⁷⁵, *si us plau*⁷⁶
 No mais, as *ramblas* do planeta
Orchta de chufa, si us plau

Deusa de assombrosas tetas
 Gotas de leite bom na minha cara
 Chuva do mesmo bom sobre os caretas
La mala leche para los puretas
 Nada de leite mau para os caretas
 E o leite mau na cara dos caretas
 Chuva do mesmo bom sobre os caretas
 E o resto inunde as almas dos caretas

⁷⁰ Movimento contracultural surgido em Madri em meados da década de 1970, que tem como lema “Madri me mata”. Teve entre seus participantes os cineastas Pedro Almodóvar e Fernando Trueba.

⁷¹ (Napoli) Pino = Pino Daniele, cantor napolitano

⁷² Pi de lo Serra e Pau Riba, cantores catalães do movimento Nova Canção.

⁷³ Punks das ruas de Londres como quadros de Picasso.

⁷⁴ Passeio ou calçada em catalão; Região turística de Barcelona; Flanar, perambular.

⁷⁵ Bebida típica da Catalunha a base de noz.

⁷⁶ Por favor em catalão.

O Mundo [Andre Abujamra]
Karnak. Karnak, 1995.

O mundo é pequeno pra caramba
Tem alemão, italiano, italiana
O mundo filé milanese
Tem coreano, japonês, japonesa

O mundo é uma salada russa
Tem nego da Pérsia, tem nego da Prússia
O mundo é uma esfiha de carne
Tem nego do Zâmbia, tem nego do Zaire

O mundo é azul lá de cima
O mundo é vermelho na China
O mundo tá muito gripado
O açúcar é doce, o sal é salgado

O mundo caquinho de vidro
Tá cego do olho, tá surdo do ouvido
O mundo tá muito doente
O homem que mata, o homem que mente

Porque você me trata mal
Se eu te trato bem
Porque você me faz o mal
Se eu só te faço o bem

Todos somos filhos de Deus
Só não falamos as mesmas línguas
Todos somos filhos de Deus
Só não falamos as mesmas línguas

Everybody is filhos de God
Só não falamos as mesmas línguas
Everybody is filhos de Ghandi Só não
falamos as mesmas línguas

A Liberdade é Bonita [Jorge Mautner, Zé
Miguel Wisnik]
Celso Sim e Elza Soares. Tremor
Essencial, 2014.

A liberdade é bonita
Mas não é infinita
A liberdade é bonita
Mas não é infinita

Eu quero que você me acredite
A liberdade é a consciência do limite
Eu quero que você me acredite
A liberdade é a consciência do limite

Os erros e os defeitos cotidianos
Fazem parte dos direitos humanos

E o coração quer atitude
Da inclusão em plenitude

Das minorias, das etnias, dos excluídos,
Humilhados e ofendidos

Da esperança ressuscitada
Pela inclusão da criança abandonada

Com sorte iremos concebê-las,
As conquistas da morte e das estrelas

Ó biogenética, ó cibernética,
Que alegria viver a descoberta
A descoberta do outro é puro prazer

Meta, meta
Meta, meta, meta, meta, Metafísica

A liberdade é bonita
Mas não é infinita
Eu quero que você me acredite
A liberdade é a consciência do limite
E o resto, me entenda
É desconcentração de renda

A Noite Mais Linda do Mundo Mundo

[Odair José]

Otto. The Moon 1111, 2012.

Vamos fazer desta noite
A noite mais linda do mundo
Vamos viver nesta noite
A vida inteira num segundo

Felicidade
Não existe
O que existe na vida
São momentos felizes

Vamos fazer dessa noite
A noite mais linda do mundo
Vamos viver nesta noite
A vida inteira num segundo

Felicidade
Não existe
O que existe na vida
São momentos felizes

A gente pode ser feliz,
Viver a vida sem sofrer
É não pensar no que vai ser

Não me pergunte se amanhã
O nosso amor vai existir
Não me pergunte
Pois não sei

Samba do Amor e do Ódio [Pedro Luis,
Carlos Rennó]
Roberta Sá. Que Belo Estranho Dia Pra Se
Ter Alegria, 2007.

Não há abrigo contra o mal
Nem sequer
A ilha idílica na qual
A mulher
E o homem vivam afinal
Qual se quer
Tão só de amor num canto qualquer.

Erra quem sonha com a paz
Mas sem a guerra
O céu existe, pois existe a terra
Assim também nessa vida real
Não há o bem sem o mal.

Nem amor
Sem que uma hora o ódio venha
Bendito ódio
Ódio que mantém
A intensidade do amor
Seu ardor
A densidade do amor
Seu vigor
E a outra face do amor
Vem a flor
Na flor que nasce do amor

Porém há que saber fazer
Sem opor
O bem ao mal prevalecer
E o amor
Ao ódio incerto em nosso ser
Se impor
E a dor que acerta o prazer
Sobrepor
E ao frio que nos faz sofrer
Calor
E a guerra enfim a paz vencer.
E a guerra enfim a paz vencer.

Erra quem sonha com a paz
Mas sem a guerra
O céu existe, pois existe a terra
Assim também nessa vida real
Não há o bem sem o mal.

Nem amor
Sem que uma hora o ódio venha
Bendito ódio
Ódio que mantém
A intensidade do amor
Seu ardor
A densidade do amor
Seu vigor
E a outra face do amor
Vem a flor
Na flor que nasce do amor

Na flor que nasce do amor
Na flor que nasce do amor
Na flor que nasce do amor

Grândola Vila Morena [Zeca Afonso]

365. 365, 1987.

Grândola, Vila Morena
Terra da fraternidade
O povo é quem mais ordena
Dentro de ti, ó cidade

Em cada esquina um amigo
Em cada rosto a igualdade
O povo é quem mais ordena
Dentro de ti, ó cidade

Dentro de ti, ó cidade
Jurei ter a companheira
À sombra de uma azinheira
Que já não sabia a idade

Grândola, Vila Morena
Terra da fraternidade
O povo é quem mais ordena
Dentro de ti, ó cidade

Dentro de ti, ó cidade
Jurei ter a companheira
À sombra de uma azinheira
Que já não sabia a idade

Alucinação [Lula Queiroga]
Belchior. Alucinação, 1976.

Eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais

Nem em tinta pro meu rosto
Ou oba oba, ou melodia
Para acompanhar bocejos
Sonhos matinais

Eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente
Romances astrais

A minha alucinação
É suportar o dia-a-dia
E meu delírio
É experiência
Com coisas reais

Um preto, um pobre, uma estudante
Uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas
Pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite
Revólver, cheira cachorro
Os humilhados do parque
Com os seus jornais

Carneiros, mesa, trabalho
Meu corpo que cai do oitavo andar
E a solidão das pessoas
Dessas capitais
A violência da noite
O movimento do tráfego
Um rapaz delicado e alegre
Que canta e requebra
É demais!

Cravos, espinhas no rosto
Rock, Hot Dog
Play it cool, baby
Doze jovens coloridos
Dois policiais
Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor
E nossa vida
Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor
E nossa vida

Mas eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais

Longe o profeta do terror
Que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais

Amar e mudar as coisas
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais

Um preto, um pobre, uma estudante
Uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas
Pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite
Revólver, cheira cachorro
Os humilhados do parque
Com os seus jornais

Carneiros, mesa, trabalho
Meu corpo que cai do oitavo andar
E a solidão das pessoas
Dessas capitais
A violência da noite
O movimento do tráfego
Um rapaz delicado e alegre
Que canta e requebra
É demais!

Cravos, espinhas no rosto
Rock, Hot Dog
Play it cool, baby
Doze jovens coloridos
Dois policiais

Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor
E nossa vida
Cumprindo o seu duro dever
E defendendo o seu amor
E nossa vida

Mas eu não estou interessado
Em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia
Nem no algo mais

Longe o profeta do terror
Que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais

Amar e mudar as coisas
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais