

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JOÃO PEDRO LUBACHEVSKI BORGES DE SAMPAIO

ESCOLA EMPRESARIZADA:
DISCURSOS DOMESTICADORES DA SUBJETIVIDADE NOS DIAS ATUAIS

MARINGÁ
2024

JOÃO PEDRO LUBACHEVSKI BORGES DE SAMPAIO

ESCOLA EMPRESARIZADA:

DISCURSOS DOMESTICADORES DA SUBJETIVIDADE NOS DIAS ATUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

Orientador: Prof. Dr. Matheus Viana Braz

MARINGÁ

2024

JOÃO PEDRO LUBACHEVSKI BORGES DE SAMPAIO

ESCOLA EMPRESARIZADA:

DISCURSOS DOMESTICADORES DA SUBJETIVIDADE NOS DIAS ATUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

Orientador: Prof. Dr. Matheus Viana Braz

BANCA EXAMINADORA

Prof. Matheus Viana Braz (Presidente)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Fernando Luiz Zanetti
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof. Guilherme Elias da Silva
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

MARINGÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S192e

Sampaio, João Pedro Lubachevski Borges de

Escola empresarizada : discursos domesticadores da subjetividade nos dias atuais / João Pedro Lubachevski Borges de Sampaio. -- Maringá, PR, 2024.
113 f.

Orientador: Prof. Dr. Matheus Viana Braz.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2024.

1. Escola. 2. Empresarização escolar. 3. Neoliberalismo. 4. Subjetividade. 5. Adolescência. I. Braz, Matheus Viana, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia



João Pedro Lubachevski Borges de Sampaio

Escola empresarizada: discursos domesticadores da subjetividade nos dias atuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.


COMISSÃO JULGADORA


Documento assinado digitalmente



MATHEUS VIANA BRAZ
Data: 13/12/2024 08:19:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Matheus Viana Braz
Presidente


Prof. Dr. Guilherme Elias da Silva
Examinador


Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti
Examinador

Aprovado em: 12/12/2024
Defesa realizada: Por Vídeo Conferencia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma atravessaram minha escrita. Ao meu orientador, Matheus Viana Braz, por sua empatia, cumplicidade e orientações tão fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Aos professores, Fernando Luiz Zanetti e Guilherme Elias da Silva, por serem guias em minha caminhada. Aos meus familiares. Às conversas com os colegas de profissão que, muitas vezes sem querer, tanto me nortearam. Aos conselhos dados. Às críticas sofridas. Às noites em claro. Aos meus incontáveis professores que me instruíram ao longo dessa jornada e me ajudaram a ter resiliência. E por último, mas não menos importante, aos encontros em cafés e às possibilidades que me abriram.

RESUMO

Nos dias atuais, o cenário de uma sala de aula contém imagens emblemáticas, que refletem em um microcosmo os dogmas, tabus, assuntos e relações do macrocosmo da sociedade. Na escola são radiografados os discursos, as práticas discursivas e as verdades que existem “fora” dela, logo, sendo uma instituição influenciada e influenciadora desses mesmos discursos e verdades. Essas imagens traduzem modelos, comportamentos, pensamentos, *ethos* que, assim como no passado, mostram-se fundamentais na constituição de um determinado tipo de indivíduo que, por sua vez, subjetiva-se a partir destes. Desse modo, compreender alguns dos discursos que pairam sobre as salas de aula, é também compreender sobre a subjetividade proveniente deles. O presente trabalho visa através da Arqueo-genealogia Foucaultiana, compreender de que maneira os discursos existentes na escola empresarizada, atravessam o estudante de ensino médio e influenciam em seus respectivos processos de subjetivação dentro desse contexto, investigando as consequências tanto no campo social quanto no campo individual. Para isso, a genealogia nos proporciona uma investigação da emergência dos discursos atuais, realizando um panorama histórico da escola e dos discursos que nela inferiram em diferentes eras. A partir disso, a arqueologia nos permite analisar o campo discursivo atual, compreendendo as possibilidades e limitações que impõem ao indivíduo, bem como os desdobramentos na saúde mental do jovem estudante do século XXI. O estresse constante, a pressão para o vestibular, questões identitárias e a exigência em corresponder à demanda de simulados, leituras, estudos e expectativas a sua volta faz com que as patologias do âmbito do trabalho se deem em paralelo as de estudantes secundaristas, de cursinho ou de demais etapas do ensino que por ventura estejam embebidas em uma obsessão por aquilo considerado como “sucesso”. A obra de Foucault, Deleuze e Byung-Chul Han se mostram então fundamentais na compreensão da escola empresarizada e dos processos de subjetivação a partir desta.

Palavras-chave: Escola; Neoliberalismo; Adolescência; Empresarização; Subjetividade

ABSTRACT

Now at days, the classroom scenario contains emblematic images which reflect in a microcosm the dogmas, taboos, subjects and relationships on the macrocosm of society. In school, the discourses, discursive practices and truths that exist “outside” of it are radiographed, therefore, making it an influent and influenced institution by these same discourses and truths. These images translate roles, behaviors, thoughts, *ethos* that, as it was in the past, turns to be fundamental on the constitution of a determined kind of individual who, in turn, is subjectified by them. Thus, to understand some of the discourses that hover over classrooms is also to comprehend the subjectivity arising from them. The present study aims, through Foucaultian Archaeo-Genealogy, to unravel some of the discourses attached in the contemporary corporatized school, where lots of neoliberal paradigms as well as social and individual consequences lie beneath, resulting in an increasing leveling between school and work in both ideological and sanitary matters. To accomplish that, genealogy provides us an instrument in the investigation on the rise of present discourses, making a historical outlook on school and the discourses that had influenced it through the eras. From this, the archaeology allows us to analyze the current discursive field, understanding the possibilities and limitations that it imposes to the individual, as well as the implications for the mental health of the 21st century young students. The constant stress, the pressure to succeed on entrance exams, identity matters, the demand to correspond to the quantity of simulated tests, readings, studies and the surrounding expectations causes the pathologies of the work environment to parallel those of high school students, prep course students, or other educational stage that may be immersed in an obsession for what is considered “success”. Sociology and Psychology of Work are revealed to be fundamental in understanding the corporatized school and the subjectivation process emerging from it.

Keywords: School; Neoliberalism; Adolescence; Entrepreneurship; Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CAPÍTULO 1: ENTRE ESCOLA E SCHOLÉ	17
1.1 Educação na antiguidade: <i>Paideia</i> grega.....	17
1.2 <i>Paideia</i> cristã	22
1.3 Proveniência da instituição escolar	25
1.4 As revoluções do século XVIII: a instituição escolar disciplinar.....	32
2 CAPÍTULO 2: DISCURSO, SUBJETIVIDADE E ARQUEOGENEALOGIA	42
2.1 Subjetividade.....	44
2.2 Verdade.....	47
2.3 Discurso	49
2.4 Genealogia e Arqueologia	51
2.5 Dispositivo e Positividade.....	55
3 CAPÍTULO 3: VIRA-LATA, CONTROLE, E DISPOSITIVO VERDE-AMARELO	61
3.1 O vira-lata com fome: um filho bastardo da história.....	61
3.2 Disciplina Verde-amarela.....	65
3.3 Controle.....	71
4 CAPÍTULO 4: A DESESCOLA	77
4.1 <i>Paideia</i> empresarizada	77
4.2 O outro.....	86
4.3 Dor e Morte	92
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos de existência da instituição “escola” e daquilo pensado como “educação”, aqueles que estiveram no poder, ou mesmo outros que ascendiam a ele, não apenas postulavam regras e leis do sistema vigente, mas também imprimiam, nas salas de aula, um modelo a ser seguido e normas a serem obedecidas. Conseqüentemente, ideais eram passados de modo subjacente ou até mesmo explicitados para jovens mentes germinantes, adubadas, portanto, dessa maneira. Nos dias de hoje, tal padrão ainda se repete, onde discursos hegemônicos são imprimidos subliminarmente nas salas de aula, passando muitas vezes despercebidos por seus integrantes, que por sua vez, corroboram com sua propagação e reforma. É, portanto, de interesse da psicologia, enquanto ciência e área de atuação, compreender de que modo, os ideais econômicos, de identidade, de performance, de sucesso, dentre outros que atravessam o ambiente escolar do terceiro milênio, influem nos adolescentes e jovens contemporâneos, que por sua vez, se inserem de modo cada vez mais precoce em uma lógica empresarial, performática e de produção (EHRENBERG, 2010; HAN, 2017a; LAVAL, 2019). “Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para a perda da autonomia da escola e da universidade” (LAVAL, 2019, p. 87).

Diante disso, as patologias enxergadas no campo do trabalho se fazem em paralelo com as de estudantes de ensino médio, vestibular e mesmo universitários, com esgotamentos, depressão, ansiedade, a conseqüente medicalização da vida, além de outros “estados patológicos devido à um exagero de positividade” (HAN, 2017a, p.14), que atingem não apenas indivíduos, mas gerações em que a alta produtividade já se vê intrínseca ao inconsciente social em um mundo cada vez mais midiático, e interconectado (HAN, 2017a). O projeto que se segue, justifica-se a partir do exposto, no momento em que cabe a psicologia, ao psicólogo, bem como aos profissionais da educação, aprofundarem-se no cosmo escolar, dos adolescentes e jovens, à guisa de pensar os processos de subjetivação provindos de sua gradativa sujeição ao modelo empresarial neoliberal da contemporaneidade

Entretanto, para que se entenda profundamente a escola de hoje e estipular quaisquer raciocínios ou argumentativas sobre ideais, normas, diretrizes, indivíduos nela presentes e seus fenômenos e processos, é fundamental que se entenda suas origens, seus idealizadores e as motivações que a levaram a chegar nos dias de hoje na forma que a conhecemos, de modo a não apenas conhecer sua proveniência, mas também compreender de que maneira os resquícios dessa se dão nos dias atuais.

No séc. XIII, a escola restringia-se às mãos de um pequeno número de clérigos, em uma época em que a faixa etária dos alunos e suas limitações e diferenças não possuíam a mínima importância, com crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos – pobres – se misturando nas salas de aula para uma espécie de “catequização”, onde, apesar de não comprometidos com votos, os estudantes – pobres – eram submetidos ao estilo de vida das fundações monásticas (ARIÈS, 2016). Nelas, nada era ensinado, resumindo-se em uma espécie de asilo para aqueles que a ingressavam, na tentativa de preservar a criança – a infância – do mundo adulto, ao passo em que essa era adestrada através de uma formação moral e intelectual de acordo com as autoridades da época, ou seja, o clero (ARIÈS, 2016).

Já no século XV, a instituição escolar passa a portar em seu microcosmo social, a preocupação sobre os conteúdos a serem ensinados, sobre uma divisão de classes de seus alunos pautada em suas respectivas capacidades e, mesmo, sobre a crucialidade de se pensar um mestre – professor – que ajustasse a forma dos conteúdos ensinados de acordo com o grupo de estudantes sob a sua tutoria (ARIÈS, 2016).

Essa preocupação em se nivelar conteúdo e faixa etária do aluno contribuiu para emergência do cenário necessário para que, no futuro, surgisse a proposta de uma educação pública, gratuita e obrigatória, mais próxima dos dias atuais e pautada não mais sobre os ideais da igreja, mas sobre aqueles emergentes no contexto das revoluções industrial e francesa.

Para além da esfera política e tecnológica, as revoluções do séc. XVIII romperam com dogmas e paradigmas da sociedade da época. A burguesia revolucionária em ascensão, por conta do capitalismo emergente, atuaria em prol da derrubada da monarquia na busca por uma sociedade com mais liberdade, igualdade e fraternidade (PATTO, 1999). Entretanto, seria essa classe também a responsável por frear a revolta em benefício próprio; a revolução industrial inglesa privilegiava os detentores dos meios de produção e, evidentemente, estes precisavam de um “chão de fábrica”. Liberdade, igualdade e fraternidade não atingiriam todas as camadas da população, ao contrário do novo sistema capitalista, que se proliferaria através dos mais diversos discursos, culminando na proposta de uma educação institucionalizada e pública à serviço do capital. As primeiras iniciativas dessa escola são influenciadas pelo nacionalismo iluminista do séc. XVIII. Após o “freio” dos ideais revolucionários franceses, haveriam revoltas da classe trabalhadora para com a burguesia. A instituição escolar se mostrava um instrumento imprescindível para que se atenuassem as revoltas, para que se formasse de uma identidade desejável, para a condução do pensamento de uma nação e, por último, para tornar as exigências da nova classe dominante mais palatáveis à população que, por sua vez, era iludida enquanto participante na política (LAVINGER, 2000). Assim, as possíveis ameaças que a massa

representasse à burguesia eram pacificadas através de uma falsa oferta de educação “para todos”. Se o indivíduo testemunhava diferenças sociais drásticas mesmo “tendo acesso à educação”, cabiam às ciências da época, a psicologia, antropologia e biologia por exemplo, a produção de discursos que responsabilizassem o indivíduo por essas mesmas desigualdades testemunhadas (YAZLLE, 1997).

Dessa forma, a educação se dava no imaginário da sociedade de formas distintas. Era assumida como um instrumento possível de ascensão e prestígio social pela classe média e elites emergentes; como uma parte fundamental de um novo sistema, atenuando crises e implementando os modos de produção, pelos empresários; e por fim, como uma dose de esperança que servia à manutenção onírica do trabalhador braçal um dia deixar sua condição e possuir uma vida melhor; seja qual for a perspectiva, a história nos mostra que, factualmente, a precária escola do séc. XVIII/XIX possuiu apenas a função social de moldar o indivíduo para atender às necessidades do sistema, preparando-o para exercer as funções requeridas pelo progresso dos estados modernos, (PATTO, 1999). É claro que tais fenômenos sociais advindos do iluminismo, como mencionado anteriormente, não iriam se restringir apenas às camadas que os moveram, tão pouco aos países onde ocorreram. “A partir dos dois principais centros dessa ideologia – França e Inglaterra –, ela irradiou-se para as mais diversas e distantes regiões, tornando-se voz corrente internacional”, (PATTO, 1999, p. 40). No Brasil, tais ideais viriam vigorar mais tardiamente, mas ainda assim, permeariam e norteariam a educação no país tal qual o modelo de educação europeu, diretivo, e à serviço do sistema vigente. E se já nos países europeus, com uma identidade própria, as revoluções do décimo oitavo século tiveram influências significativas, em um país colônia como o Brasil, em que absorver a cultura europeia, ou de qualquer natureza exterior, não era algo apenas sofrido, mas também desejado, feito de maneira ativa por aqueles que a ela tinham acesso, essas influências também seriam encontradas.

Configurava-se assim, uma assimetria histórica entre o Brasil desejado pelas elites (uma sociedade alinhada com a Europa moderna, iluminista, liberal, científica) com sua realidade social; espelhando-se na Europa do séc. XIX, o Brasil mantinha-se cultural e socialmente dependente (YAZLLE, 1997, p.17).

Ao final do império, com as transformações sociais relacionadas com a mão de obra imigrante, com o novo modelo econômico emergente e com a industrialização, nasce um novo “homem de elite”, mais estudado e alinhado com o homem europeu, do qual mais tarde, se originaria a classe política detentora do poder e norteadora da sociedade brasileira do século XX, inspirando-se no ideal liberal em diálogo com o cientificismo positivista (YAZLLE, 1997).

Após a instauração da Primeira República, também conhecida como “República do Café” ou “República Oligárquica”, haja vista a pequena aristocracia rural de origem mineira e paulista que se apoderara do poder em uma espécie de associação para atender os próprios interesses, a educação se vê em um debate entre discursos tradicionalistas, representados pela igreja católica, que alegava que uma educação fora da igreja apenas instruía e não educava – observa-se aqui ainda resquícios do séc. XVIII –, e o ideal positivista, adepto da laicidade e do ensino das ciências (ARANHA, 2020). Ao final do séc. XIX surgiriam as primeiras tentativas de ensino para as massas, através de uma educação escolarizada, mas de responsabilidade dos estados. Mais uma vez, os ideais que norteavam a educação estavam longe de serem altruístas, o dualismo presente nas estratégias de se implantar um ensino público perpassava por um favorecimento da elite – em especial a paulista-mineira –, que desfrutava de um ensino continuado, focado nas ciências, em contraste com o ensino elementar, voltado à profissionalização, destinado às massas (ARANHA, 2020). Formava-se no Brasil – e no mundo –, portanto, um ensino alienante que, às sombras do século XVIII, visava o preenchimento das lacunas do sistema e, às sombras do séc. XIII, catequizava os jovens não mais de acordo com os ideais do catolicismo humanista, mas do capitalismo emergente. Destarte, tal processo se intensificaria ainda mais nas décadas seguintes.

Com o Estado Novo [1930 – 1945], as tentativas de reformas na ditadura de Vargas, embora tenham conseguido avanços, como a nacionalização do ensino, por exemplo, perpetuaram a cisão e o elitismo do sistema educacional. A criação do ensino secundário e comercial por falta de articulação “evidenciava a rigidez do sistema, acrescida pelo enciclopedismo dos programas de estudo e da rigorosa avaliação, elementos que mantinham o ensino altamente seletivo e elitizante” (ARANHA, 2020, p.362).

No período da ditadura militar, a educação brasileira sofreria ainda mais ataques. A alienação política dentro das escolas e universidades era exercida através de um governo contraditório que, embora defendesse um nacionalismo populista, se via aos mandos e desmandos do imperialismo estadunidense, de modo a reprimir movimentos estudantis em despeito de uma suposta “ameaça comunista” (ARANHA, 2020). Não obstante, além das atrocidades cometidas, como, por exemplo, a suspensão de *habeas corpus* para acusados de delitos políticos, torturas, exílios e aposentadorias compulsórias, a ditadura também exerceu forte controle sobre escolas, transformando seus grêmios estudantis em centros cívicos, sob o controle de um professor que tivesse passado pelo Departamento Estadual de Ordem Pública e Social [DEOPS] (ARANHA, 2020). Porém, seria por conta da ampliação do mercado de trabalho que a educação brasileira contemporânea seria marcada pelo período militar. Com tal

ampliação, as faculdades deixaram de atender a demanda da população, que pressionava o governo por mais vagas, e este, “resolveria” o problema de forma simplista.

O decreto n. 68.908/71 pôs fim à crise dos excedentes, criando o vestibular classificatório, em que o critério deixava de ser a nota de aprovação, para ser aceito apenas o número de candidatos condizente com as vagas disponíveis, mediante classificação. (ARANHA, 2020, p. 391).

Assim, diante do rumo que não apenas a educação, mas também a sociedade tomava a partir do séc. XVIII, é que passamos a entender o fenômeno da chamada “Sociedade Disciplinar”.

Foucault, filósofo francês, em 1975, se dedicaria a postular esse conceito em sua obra “Vigiar e Punir”, onde para ele as instituições regulariam e adestrariam o comportamento do indivíduo, disciplinando-o e o tornando obediente. Se no séc. XVIII a educação se daria aos moldes do trabalho, alienante e segregacionista, seus ecos se dariam no Brasil e no mundo nos séculos seguintes. Na era Vargas, por exemplo, criações das escolas técnicas explicitariam as diferenças do trabalho manual e intelectual. A Constituição Brasileira de 1937, em seu artigo 129, alegava ser dever do estado criar o ensino pré-vocacional e profissional, orientado para a massa menos favorecida. “Oficializava-se, assim, através da educação, a discriminação social” (YAZLLE, 1997, p. 30). A disciplina se expressaria daí, a partir do momento que se dá não por invenção ou descoberta, mas resultante de uma equação multifatorial, composta por processos menores de diferentes origens e localidades, culminando na docilidade do corpo, aumentando sua força economicamente útil ao mesmo tempo em que diminui essa mesma força em termos políticos e de obediência (FOUCAULT, 2013). Tais processos, ainda segundo Foucault, foram encontrados “desde muito cedo, em funcionamento nos colégios; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar e em poucas dezenas de anos reestruturaram a organização militar”, (FOUCAULT, 2013, p. 161). Dessa forma, o embrião da sociedade disciplinar não estaria necessariamente em um local, data ou mente, mas sim no momento em que se vê no corpo um objeto, fazendo-o alvo de poder (FOUCAULT, 2013). Partindo disso, aponta-se para a escola, não tão somente como parte integrante da Sociedade Disciplinar, mas para além disso, seu órgão fundamental, atualizador e perpetuador dos discursos que colocam o ser humano em um lugar que o “explora, desarticula e recompõe” (FOUCAULT, 2013). Assim, conclui Ariès, (2016, p. 195), “a escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato”.

A Sociedade Disciplinar, entretanto, não seria suficiente para explicar os fenômenos e evoluções da sociedade contemporânea. Ao final do séc. XX, e com o início do novo milênio

seriam observados os resquícios da disciplina, mas essa já não seria necessária para adestrar e domesticar os corpos do sujeito do séc. XXI. “As disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, [...] sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (DELEUZE, 1990/2008, p. 219). Enxergaríamos em Deleuze os primeiros ensaios, observações e perspectivas sobre a insuficiência da Disciplina para explicar os fenômenos sociais. O autor colocaria as cifras e o dinheiro como parâmetro de distinção entre “Sociedade Disciplinar” e a, denominada por ele, “Sociedade de Controle”, na qual o indivíduo não mais é confinado, mas endividado, em uma época em que o capitalismo não mais orienta-se para a produção, mas para o produto (DELEUZE, 2008). Somando-se a isso, anunciaria também a crise das instituições disciplinares – à exemplo das escolas –, o controle e avaliação contínuas dariam lugar à lógica empresarial em todos os seus níveis (DELEUZE, 2008). “Pode ser que meios antigos, tomados de empréstimos as antigas sociedades de soberania, retornem à cena, mas devidamente adaptados. O que conta é que estamos no início de alguma coisa” (DELEUZE, 2008, p. 225).

Na contemporaneidade não mais se exige do indivíduo – estudante – um atendimento às ordens de execuções mecânicas, mas que ele “se implique comportando-se como empreendedor de sua própria tarefa” (EHRENBERG, 2010, 78). A partir daí é que o modo de dominação por meio da disciplina é colocado ainda mais em questionamento. Postula-se, portanto, a perspectiva de uma empresa – escola – pós disciplinar, onde o empregado – estudante – não é mais visto como executor, mas como colaborador (EHRENBERG, 2010). A mudança do estágio disciplinar para aquele que o substitui não viria, entretanto, desprezá-lo por completo, mas se apoiaria em seus fundamentos para se estabelecer de modo ainda mais consistente. Ehrenberg localizaria a depressão na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho a partir do momento em que o modelo disciplinar de controle comportamental fora abolido em favor à norma da incitação da iniciativa pessoal (HAN, 2017). “Uma outra relação entre o indivíduo e a empresa é aqui promovida e consiste menos em adestrar que em estimular a implicação” (EHRENBERG, 2010, p. 79). Apesar disso, a disciplina ainda se faria presente no indivíduo contemporâneo, mesmo que em segundo plano. Ela seria ao pano de fundo da chamada Sociedade do Cansaço. (HAN, 2017*2017).

A então sucessora da Sociedade Disciplinar, a *Sociedade do Cansaço*¹, postulada por Byung-Chul Han, não mais traria consigo sujeitos obedientes e domesticados, mas, ao contrário, indivíduos que desempenham e produzem, sendo empresários de si mesmos, (HAN,

¹ O conceito de ‘Sociedade do Cansaço’ é explicado na obra homônima de Han, nela, o desempenho, performance e poder são atribuídos como principais características norteadoras da sociedade; esgotamentos, depressão e burnout seriam elencados como signos sintomáticos de seus indivíduos.

2017). Se na Sociedade Disciplinar o “Não” – o limite – regia seus integrantes, gerando loucos e delinquentes “indisciplinados”, na do Cansaço o “Sim” – o poder – reinaria como verbo modal, com seus imperativos de projeto, iniciativa e motivação gerando indivíduos – estudantes – depressivos e fracassados, (HAN, 2017). Embora contemporânea e palpável, ainda aqui os ecos dos discursos séc. XVIII seriam escutados pelos ouvidos atentos; se o pseudomérito pessoal da elite ascendente daquele tempo incidia sobre uma “visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo” (PATTO, 1999, p. 40), tal pensamento recairia sobre o homem depressivo, o chamado *Animal Laborans*², que exploraria a si mesmo sem qualquer estranheza em prol do desempenho e gestão de si para alcançar o “sucesso” (HAN, 2017).

No Brasil, a chegada do neoliberalismo – principalmente – nos anos noventa, contribuiria para a consolidação de um perfil performático de indivíduo, que empreende a si mesmo, visto como um *homo economicus* (FOUCAULT, 1984-2008). O modelo de indivíduo neoliberal seria protagonista, conquistador, exerceria liderança, teria competências emocionais para superar as dificuldades e desafios e, logo, seria livre para explorar a si mesmo, competindo consigo mesmo na superação de suas “limitações” (HAN, 2017a). Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases [LDB] seria associada ao neoliberalismo; a democratização da educação, além de não garantida pela lei, seria ofuscada pela grande proliferação das escolas técnicas do setor privado, interessadas em atender as demandas do mercado, onde, mais uma vez, a educação era deixada de lado em prol do adestramento do sujeito (ARANHA, 2020). Ainda na esfera privada, “o lobby dos empresários do ensino superior conseguiu alterar a exigência que constava no projeto de um corpo docente formado na sua maioria de mestres e doutores, reduzindo essa cota para um terço ‘pelo menos’” (ARANHA, 2020 p.408). Mais uma vez veríamos a educação ser subjugada em detrimento de uma lógica mercantil interessante à uma minoria, algo que, futuramente, teria seus desdobramentos.

Consequentemente, as ações da ditadura militar de 64, somadas ao *ethos* neoliberal, se fazem presentes ainda nos dias de hoje – política e estruturalmente –, ora, se é no regime que é instaurado o vestibular não mais como ferramenta de aprovação, mas de classificação, e se no neoliberalismo teríamos uma cultura individualista de “empreender-a-si-mesmo”, serão as salas de ensino médio, os cursinhos e os exames vestibulares os palcos continentais do jovem estudante contemporâneo inserido na Sociedade do Cansaço; onde aquele que mais

² O conceito de ‘Animal Laborans’ estipulado por Hannah Arendt em sua obra ‘Vita Activa oder Vom tätigen Leben’, traduzida para o português como ‘A condição humana’, é fundamental à obra de Han, diz respeito à um animal trabalhador. “Visto com precisão, o Animal Laborans é tudo, menos animalesco. É hiperativo e hiperneurótico” (HAN, p. 44).

desempenha, produz e empreende à si mesmo se sobressai em detrimento daquele que não mais “pôde poder” e que, confirmando Han, (2017), torna-se – auto – vítima da depressão e do fracasso.

Ao passo que o campo do trabalho – escola – é atravessado pelo discurso neoliberal, trazendo consigo efeitos colaterais como a medicalização, a depressão, a ansiedade, dentre outros estados patológicos que transformam estudantes em “zumbis de desempenho” (HAN, 2021b), a ascensão da precocidade com que o jovem é inserido nos moldes de uma cultura performática neoliberal faz com que as patologias antes encontradas somente no campo do trabalho se façam presentes também na adolescência e juventude, que se percebe depressiva e esgotada, não pelo imperativo de obedecer a si mesma, mas pela pressão do desempenho (HAN, 2017).

Isso posto, as instituições de ensino do séc. XXI transmitiriam um discurso atualizado, porém diverso dos séculos anteriores. Se o bastão regente dos ideais subjacentemente presentes nas salas de aula, outrora restrito às mãos da igreja, passara para a burguesia emergente no séc. XVIII, atualmente, ele passa desta para as mãos do próprio indivíduo, do trabalhador, do jovem estudante, que se torna “agressor e vítima ao mesmo tempo” (HAN, 2017, p. 28).

O sujeito do desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade. (HAN, 2017, p.25 - 26).

Logo, diante do atual contexto, o real intuito – ao menos teórico – da escola é colocado em xeque. O conhecimento e o aprendizado dão lugar à linha de produção de informações a serem memorizadas; as relações interpessoais dão lugar à competitividade; e o desenvolvimento humano dá lugar à sua exploração em nome dos ideais de performance intrínsecos à identidade do estudante. Porém, se é verdade que “o novo modelo escolar e educacional que se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica”, e se “o ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2019, p. 29), é verdade também que existem aqueles que dedicam suas forças para aquilo que realmente importa perante as atuais circunstâncias, ou seja, o desenvolvimento do sujeito. Se a educação se mostra como um modo de transformar as apropriações dos discursos, bem como saberes e poderes dele advindos (FOUCAULT, 1996), cabe à psicologia enquanto ciência e área de atuação debruçar-se sobre a temática e compreender como se insere nesse contexto, não mais exercendo um papel de “transposição de práticas clínicas para o espaço escolar” (YAZLLE, 1997, p. 11), ou mesmo perpetuadora do *status quo* quando de uma atuação que

acomoda ao invés que atuar em prol de uma mudança sociopolítica (CABANAS, ILLOUZ, 2022).

O projeto que se segue tem como objetivo compreender, através da Genealogia e Arqueologia Foucaultiana, como os discursos proeminentes do dispositivo escolar empresarizado atravessam os adolescentes e jovens estudantes de ensino médio, investigando seus processos de subjetivação dentro deste contexto e seus desdobramentos tanto sociais quanto individuais. A partir disso, se dedica também a investigar possíveis sofrimentos característicos desses processos de subjetivação, para compreender como os discursos que os atravessam são regulados e atualizados, bem como analisar suas consequências nas relações interpessoais. Cabe ressaltar que não abordamos questões importantes como diferenças de gênero, raça e mesmo condições socioeconômicas por conta do perímetro que traçamos para realizar nossa análise em tempo hábil. Não estamos cegos à essas questões, elas poderão ser encontradas de uma maneira ou de outra em nossa análise, mas as diferenças que as caracterizam não nos permitem abordá-las suficientemente para também fazerem parte de nossa temática.

Caracterizando-se como pesquisa teórico-reflexiva, visará, de antemão, dedicar-se à uma recapitulação histórica da escola, utilizando a Genealogia do Discurso para investigar como o “DNA” escolar se mistura com o das indústrias, e à quais lógicas a escola estaria sujeita ainda enquanto germe. Ampara-se na obra de Foucault para compreender a lógica disciplinar do trabalho com a escola, somando-se à discussão diversos autores (Christian Laval, Maria Lúcia Aranha, Demerval Saviani) para maior compreensão sobre a esfera escolar, realizando um recorte nacional na consideração das particularidades do cenário brasileiro diante de tais fenômenos. Além disso, utiliza-se de teóricos específicos (Gilles Deleuze, Giovana Mordente, Eugène Enriquez, Eudardo Martins) nas análises sobre os discursos de culto à performance e excelência da escola empresarizada, promovendo uma investigação, através da Arqueologia Foucaultiana, sobre os processos de subjetivação diante de tais discursos, propondo uma visão sobre possíveis consequências à saúde mental dos adolescentes e jovens através, sobretudo, da obra de Byul-Chul Han. Hipotetiza-se, com isso, a possibilidade de oferecer breve espectro sobre os discursos presentes na esfera escolar contemporânea e seus impactos na subjetividade dos estudantes, partindo de uma investigação sobre as lógicas que a escola esteve sujeita ao longo de seus séculos de existência. Espera-se também, contribuir na a instrumentalização do profissional de Psicologia, em especial, da escolar e da aprendizagem através de uma ampliação dos conhecimentos sobre as possíveis demandas dos adolescentes e jovens a partir da contextualização da escola, bem como sobre as demandas do próprio meio escolar. Crê-se,

também, na possibilidade de um enriquecimento dos debates sobre a empresarização das escolas e suas violências endêmicas, bem como da articulação dos trabalhos de Deleuze e Han no que diz respeito à um olhar sobre os impactos do discurso neoliberal no cosmos escolar.

Por fim, crê-se que, através dessa análise, seja possível sintetizar e analisar algumas das informações fundamentais para compreender a escola empresarizada e seus discursos, entendendo suas possíveis consequências no âmbito da subjetividade e saúde mental de adolescentes e jovens submissos cada vez mais precocemente à uma lógica neoliberal de desempenho.

1 CAPÍTULO 1: ENTRE ESCOLA E SCHOLÉ

1.1 Educação na antiguidade: *Paideia* grega

O que te vem à mente quando pensa em uma escola? Primeiramente, qual a estrutura dela? É de alvenaria ou de madeira? Se resume a uma sala de aula? Tem paredes e teto? Quais lembranças a escola te suscita? A sombra de uma árvore? Alguém? Memórias boas ou ruins? Qual foi a sua escola? Quem eram as pessoas naquele ambiente e como foi esse período da sua vida? Como isso te afetou ou até mesmo te definiu? Aquilo te satisfazia de algum modo? Ou, ao contrário, sentia-se deslocado, preso ou simplesmente insatisfeito com aquelas horas do dia? Como são as escolas do seu país e qual a sua opinião sobre elas? O que é educação? O que é aprendizagem? Tem diferença? Por que se ensina o que é ensinado?

Não quero que essas perguntas se reduzam à retórica. Pare por um momento consigo mesmo e preste atenção no que essas perguntas lhe causaram. Talvez alguns possam esboçar sorrisos e lembrar das boas amizades e das risadas no recreio, enquanto outros podem lembrar de um passado repleto de humilhação, bullying e estresse. Inevitavelmente somos impactados em certa medida pelo espaço escolar, não precisamos nos convencer disso e, realmente, essa “auto análise” não é nosso foco. Mas saber como a escola nos impacta e porquê, além de nos dar uma versão ampliada sobre possíveis respostas àquelas perguntas, também nos sana outras dúvidas. Como a escola surgiu? Por que dessa maneira? Não existiram outras tentativas de fazer algo diferente ao longo da história da humanidade? Onde essa instituição “nasceu” e como ganhou força? Por que, atualmente, na realidade brasileira, vemos um ambiente cada vez mais insalubre no que diz respeito à gama de conteúdos a serem não mais aprendidos, mas memorizados? Como surgiu o vestibular e porquê de tanta concorrência? O ensino médio precisa ser um treinamento de três anos para um processo seletivo tão esmagador, competitivo, de ampla concorrência e de oportunidades tão desiguais? Finalmente, existe *uma* escola?

Para responder a essas questões, é fundamental que tentemos compreender um pouco mais sobre o que a história nos conta sobre a educação. Mais do que isso, investiguemos principalmente à quem ela era direcionada, quais eram as narrativas e discursos que pairavam sobre esse ambiente e de que forma fora transformado por novas narrativas e discursos. Através dessa investigação, é crível que possamos evidenciar um pouco da complexidade dessa dinâmica social que envolve a escola e, acima de tudo, refletir sobre os impactos desta no indivíduo. As expropriações discursivas, as demandas sociais, as hegemônias de um determinado tipo de pensamento orientando um modelo específico de sujeito, dentre outros

fenômenos, são investigados por nós ao nos depararmos com a “história da escola”. “Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante” (SAVIANI, 1996, p. 34). Ao escolher dentre as diferentes épocas para iniciarmos nossa “escavação” sobre as transformações escolares, iniciamos pela Grécia antiga, onde o germe de uma certa escola, por assim dizer, é originalmente encontrado.

Vamos supor que por acaso, coincidência, destino ou por vontade dos deuses, somos jovens cidadãos de uma *pólis* grega durante o período arcaico, do séc. VIII a.c. ao séc. VI a.c. Note que, por cidadão, necessariamente isso já nos impõe algumas normas bem estabelecidas. O regime da época declara “cidadão” como alguém que, primeiramente, e sem surpresa, não é mulher, – estas dedicam-se às atividades domésticas – também não é meteco – como são chamados pejorativamente os estrangeiros – e muito menos escravo; ou seja, quem tem voz na política é um grupo bem específico de *homens* (ARANHA, 2020).

“*Pólis*” são as cidades-estado gregas, como Atenas ou Esparta por exemplo; e em nosso cenário imaginário, caminhando por uma *pólis*, poderíamos ver um templo em homenagem aos deuses, localizado em uma parte elevada da cidade – chamam-no de acrópole –, cujo propósito, pela localização estratégica, também é militar. Assim, ainda que a arquitetura da acrópole pudesse nos encantar, o que nos salta aos olhos, no entanto, vai para além de questões arquitetônicas. É o movimento no pé desse templo que realmente nos interessa para as futuras discussões que aqui serão apresentadas, uma área movimentada onde há comerciantes, trocas, debates, reflexões e discursos que fomentariam o berço da democracia e da filosofia, estamos diante de uma espécie de praça chamada “*ágora*” (ARANHA, 2020).

Na *ágora*, discursos políticos se aprimoram a cada dia, com novos ideais de justiça, de comunidade e de poder sendo esboçados e refinados. Todos nós, cidadãos da *pólis*, desfrutaríamos de maior ou menor grau de certa liberdade e de certo poder, tornando possível, assim, diversas reflexões e debates sobre estas e outras temáticas com consequências práticas em nossas vidas, de modo que ficassem garantidas a “isonomia (a igualdade perante a lei) e a isegoria (a igualdade de direito à palavra na assembleia)” (ARANHA, 2020, p. 32).

Olhando em volta, podemos, a todo o tempo, testemunhar uma fabricação da história – fabricação pois a assumimos aqui como uma ficção, a ser explorada mais profundamente no capítulo dois. É aqui no período arcaico que vemos a redescoberta da escrita, aos poucos sendo dessacralizada e desburocratizada, saindo das mãos da elite e permitindo aos cidadãos maior abstração com relação às ideias e apropriação de diferentes discursos; também a legislação

começa a ser alvo de rompimento com o sagrado, com as leis e vontades divinas dando lugar às leis escritas por nós – cidadãos da *pólis* –, sendo discutidas e redimensionadas de acordo com as nossas necessidades; e por fim, está nascendo a filosofia, também ocupando um lugar antes restrito aos deuses no que diz respeito à explicação do mundo e as ordens da natureza (ARANHA, 2020).

Nessas cidades-estado, o poder político passa, por estádios, das mãos do rei do clã para o grupo de cidadãos, primeiro para um grupo de famílias importantes, intimamente associadas ao rei em seus deveres, em seguida para todos os proprietários rurais e, finalmente, para os cidadãos em geral; o primeiro desses estádios é chamado “aristocracia” e o último, “democracia” (ROSTOVTZEFF, 1977, p. 89).

Com essa “democratização” do poder – em certo grau –, a educação que antes era exclusivamente pautada em poemas e mitos Homéricos, com o ideal do herói sendo sua figura central, vai ganhando uma roupagem menos teológica. Gradativamente a razão toma certo espaço no “olimpó” social e o cidadão da *pólis* ganha um papel de destaque nesse cenário, (DELFIN, FERREIRA, FIALHO, 2010; ARANHA, 2020). As regras e leis da natureza testemunhadas passam a provocar incômodos necessários de serem sanados, não através de um “por quê”, mas de um “como?”, de que maneira tudo aquilo “funcionava”. As investigações e reflexões sobre o mundo em que vivemos, nosso lugar nele e qual a sua forma e relação com outros mundos – como entendia-se o sol e a lua por exemplo –, emanariam desses incômodos, da familiarização com estranhos mares e do contato com povos estrangeiros do oriente (ROSTOVTZEFF, 1977).

Todas essas questões e mudanças com certeza tiveram influência na educação e consolidaram-se cada vez mais conforme avançamos nos séculos, mais precisamente até o período clássico, do séc. V à IV a.c. Nesse período, a sociedade é influenciada por todas essas transformações sociais, de visão de mundo e de homem do período arcaico. “O grau de consciência de si alcançado pelos gregos antigos propiciou uma nova concepção de cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade, com repercussões no ensino e nas teorias educacionais” (ARANHA, 2020, p. 34). O conceito de *paideia* passa ser, portanto, uma chave para entendermos a educação daqui em diante, a formação do homem em diferentes sociedades e as consequências de um desajuste do indivíduo perante à tais “normas”. *Paideia* é um termo de difícil tradução por conta daquilo que se refere, um conceito nada simples, estruturado em outros conceitos igualmente abstratos, de acordo com os discursos correntes das cidades-estado, significando, assim, a soma do ideal de homem, sua educação, cultura, visão para com a sociedade, filosofia etc. (JAEGER, 1995). Desse modo, compreender *paideia*, nos confere uma maior compreensão sobre a formação de um modelo de homem, de cidadão da *pólis*, e

consequentemente, de sua educação. É no período clássico, também, que “Paidagogo” – nome dado aos escravos que conduziam as crianças – aos poucos ganharia um outro significado, se referindo às teorias da educação e à finalidade da *paideia*. Em outras palavras, os gregos, pela primeira vez, pensariam e buscariam uma consciência sobre a ação pedagógica. “As questões ‘O que é melhor ensinar?’, ‘Como é melhor ensinar?’ e ‘Para que ensinar?’ enriqueceram as reflexões dos filósofos e marcaram diversas tendências” (ARANHA, 2020, p. 35).

Dentre as cidades-estados, Atenas e Esparta destacavam-se por serem potências e possuírem um estilo de educação que culminava em visões de homem diversas uma da outra. O conceito de *paideia* tenderia para direções diferentes a partir de uma fundação ateniense ou espartana, ou seja, a diferença nos conceitos que compunham a *paideia* resultaria em diferentes modelos de homens. Assim, ainda que em uma breve análise, as diferenças entre ambas se tornam bem evidentes.

O espartano seria, sobretudo, sujeitado à uma educação militar. Já aos sete anos era removido do seio familiar para ser mais um dentre muitos jovens iniciados em um sistema educacional de aprimoramento da espécie, literalmente eugênico, com crianças malformadas ou doentes estando sujeitas à morte ou ao exílio (ROSTOVTZEFF, 1977). “De início os costumes não eram tão rudes, e o preparo militar entremeava-se com a formação esportiva e musical. Com o tempo – sobre tudo no séc. IV [...] – o rigor da educação assemelhava-se a vida na caserna” (ARANHA, 2020, p.35). Assim, desde o séc. VII, gradativamente elegia-se a preparação física e a intervenção à guerra como mais importantes que a formação intelectual, ao ponto de – ainda que com certo exagero – se considerar bom que música e literatura não fossem aprendidas (DELFIN, FERREIRA, FIALHO, 2010). Até mesmo as jovens eram inseridas nesse contexto. Por mais que futuramente fossem submetidas à exclusividade das atividades domésticas, “esparta queria fazer delas mães robustas que pudessem dar à pólis futuros cidadãos robustos” (DELFIN, FERREIRA, FIALHO, 2010, p. 22) e assim, também eram submetidas às práticas eugênicas e de aprimoramento físico durante a juventude. Diante de todo esse contexto, formava-se um homem resistente à dor, fisicamente preparado para as batalhas, obediente e que com certeza daria sua vida pela *pólis*, com uma *paideia* que incutia ao fim de sua vida, não a morte, mas uma promoção de soldado à herói (DELFIN, FERREIRA, FIALHO, 2010).

Em oposição à linha de produção de soldados espartana, a educação ateniense adotava uma educação quase diametralmente oposta. Foram justamente as concepções atenienses de Estado que fizeram surgir o “cidadão da *pólis*” e seu propósito civil, concepções estas que seriam refletidas também na educação, onde “Ao lado dos cuidados com a educação física,

destacava-se a formação intelectual, para atuar de modo participativo nos destinos da cidade” (ARANHA, 2020, p. 36). Diferentemente da educação espartana, aqui as crianças do sexo feminino, desde cedo, tinham sua formação restrita às limitações da casa, mais especificamente, ao gineceu, local do lar onde eram realizadas as tarefas domésticas (ARANHA, 2020). O jovem ateniense, por sua vez, tinha como principais matérias a Música e a Literatura – diferente do jovem espartano –, tomando os poemas de Homero como principais fontes literárias, além, também, dos cuidados com o corpo, treinamento militar e contato com a matemática em uma educação que garantia à Atenas o “título” de “escola de toda a Grécia” (ROSTOVTZEFF, 1977; ARANHA, 2020). Entretanto, “mesmo que a ampliação de oferta escolar representasse uma ‘democratização da cultura’, a educação permanecia elitizada, atendendo principalmente a jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou pertencentes a famílias de comerciantes enriquecidos” (ARANHA, 2020, p. 39). Logo, a segregação social se refletiria também na escola – e o passado já se revela não tão remoto assim –, com crianças da elite dando continuidade à sua formação no ginásio – local que onde antes eram tidos apenas os cuidados com o corpo e que aos poucos foi-se ministrando a educação secundária – e as crianças mais pobres saindo em busca de trabalho (ARANHA, 2020).

Entretanto, independentemente de como o conceito de *paideia* permeava e direcionava a educação, ressalta-se como a formação era direcionada para um exercício da cidadania, e este como objetivo principal de se pensar a pedagogia e nortear as *pólis* gregas. O cidadão da *pólis* era alguém educado, treinado e preparado para exercer o seu papel cívico de acordo com os padrões da época – padrões esses que constituem regimes discursivos sobre os quais nos dedicamos adiante no trabalho. Pensar era tido como função de prestígio não apenas em Atenas ou Esparta – ainda que esse “pensar” tivesse diferentes direcionamentos –, mas em toda a Grécia, com o chamado “ócio digno” constatando sua importância e o significado social que possuía.

Na sociedade escravagista grega, o chamado “ócio digno” significava a disponibilidade de gozar do tempo livre, privilégio daqueles que não precisavam cuidar da própria subsistência, atribuição dos escravos. A palavra ócio não se confunde com o significado atual de “nada fazer”, mas se refere a ocupar-se com as funções nobres de pensar, governar, guerrear. Não por acaso a palavra grega para escola (*scholé*) significava inicialmente “o lugar do ócio” (ARANHA, 2020. P. 39).

O berço da Escola, portanto, a define como lugar do ócio – algo bem distante das escolas atuais, não? –, sua função e utilidade estaria no preparo do homem em servir a um bem maior, vinculado à um propósito de pensar o meio à sua volta, seu papel dentro de uma determinada sociedade, o conhecimento sobre a existência, as ordens da natureza e a vida de um modo geral,

ainda que, apesar disso tudo, as desigualdades e segregações da Grécia antiga fossem perpetuadas. Dessa forma, entendemos *paideia* também como os ideais penetrantes nas escolas gregas, à quem eles serviam, quais eram as narrativas produzidas e, evidentemente, a formação do cidadão grego através da digestão dos discursos da cultura grega.

Conseguimos observar, portanto, que desde o princípio, do primeiro momento em que se pensou a escola, ainda que ela não chegasse perto de um nível institucional o qual podemos observar hoje em dia ou em um passado menos remoto da história – como no séc. XVIII por exemplo –, é coerente afirmar que ela possuía, sim, uma fundação bem definida e se configurava como um pilar constituinte das *pólis* gregas, imprescindível para sua reforma e manutenção de seus respectivos pensamentos – discursos – hegemônicos, fossem eles predominantemente militares ou acadêmicos.

Com isso, temos um breve panorama sobre as diferentes *pólis* gregas, bem como sobre o modo que o conceito de “*paideia*” se relacionava com essas polis, com a escola, educação e a pedagogia grega. Entretanto, a escola enquanto espaço do ócio não duraria tanto, diversas foram as transformações, conflitos e mudanças de paradigmas que subjugarão não apenas a Grécia, mas também seus costumes, sua educação, o cidadão da *pólis*, e a cultura grega como um todo. Seria apenas séculos mais tarde que a escola, enquanto instituição que conhecemos hoje, germinaria e se fundamentaria, através de subversões e revoluções sociais.

1.2 *Paideia* cristã

Obtendo os adventos do período arcaico grego como pano de fundo, podemos compreender a emergência de uma instituição escolar séculos mais tarde. Como vimos, tudo aquilo que constituía a *paideia* grega e a sua filosofia culminava em um modelo bem objetivo de homem e de sociedade, porém, é evidente que tal modelo de formação humana não prevaleceria ao longo dos séculos. O olimpo grego, a religião politeísta e a *paideia* grega, cederiam às religiões monoteístas e às culturas de povos estrangeiros. Isso porquê as transformações sociais, e revoluções daquilo que se conhecia como mundo, geradas pela ascensão do cristianismo no séc. II (FRANÇA, 2022), refletiriam não apenas em uma nova visão de mundo, mas também de ser humano, onde o discurso vigente não caberia mais a uma *paideia* pautada nos valores comuns, a uma cidadania e/ou a um atendimento moral às exigências sociais; ao contrário, no cristianismo “a meta final já não é a vida civil, mas a

felicidade eterna, cuja obtenção se dá mediante a subordinação à vontade divina, representada pela Igreja” (LEITE, 2013, p. 96).

As diferenças entre a cultura grega e cristã além de óbvias, eram em grande quantidade e qualidade. Não caberia aqui, entretanto, estabelecermos uma diferença profunda sobre ambas as culturas. O que nos interessa é que, se de um lado tínhamos uma cultura grega segregacionista, que separava muito bem o seu próprio modelo de homem e cultura dos povos bárbaros e metecos, do outro lado seria possível observar uma cultura diferente, que se empenhava na disseminação de seus costumes para além de suas fronteiras. No catolicismo, a pregação da palavra e a disseminação dos preceitos cristãos – seus discursos – se tornam tarefa. “A figura do mensageiro adentra o mundo dominado pela civilização e língua grega, o que contribui decisivamente para o desenvolvimento da missão educativa cristã” (FRANÇA, 2022, p.83). Evidentemente que, à essa missão, também haveriam obstáculos, afinal, uma parcela intransigente do cristianismo e da cultura judaica da qual descendia, enxergaria as diferentes culturas e formas de se ver o mundo como pagãs, porém, em sua maioria, os cristãos “exerceram interação com a cultura grega, sendo influenciados por ela, ao passo que lançaram suas próprias contribuições, pois o *ethos* da formação cristã consiste em colocar o fator religioso como ponto central de seu aspecto educativo, distinguindo-se da educação grega” (FRANÇA, 2022, p. 83). “O mensageiro cristão não parou no Mar Morto ou nos limites da Judeia, mas ultrapassou sua exclusividade e isolamento local, adentrando no mundo circunvizinho, que era um mundo unificado e dominado pela civilização e pela língua grega” (JAEGER, 2014, p. 11). Assim, ao contrário do Judaísmo e do Islamismo que enxergavam as demais culturas estritamente como pagãs, no cristianismo havia a missão axiológica de exportação dos costumes. Esse aspecto da cultura cristã seria decisivo para a história da educação nos séculos seguintes, a partir do momento que as mudanças geradas no período arcaico fossem, então, revisitadas por esse *ethos* cristão. Se explicações teológicas dadas pelo olimpo deram lugar à razão grega, e esta desdobrava-se em uma formação moral e cívica, o cristianismo ascendente retomava a adoção da sacralidade na produção de diferentes discursos com uma formação pautada na sua própria literatura religiosa ao mesmo tempo que procurava conciliar seus costumes com as tradições gregas na tentativa de estipular e assumir uma pedagogia própria (FRANÇA. 2022). A esse período “diplomático” e de tentativas conciliadoras daria-se o nome de “Patrístico”.

Os gregos possuíam um modelo pedagógico e de educação bem definido, e essa intersecção com o cristianismo faria a nova religião ascendente se inspirar para constituir seu próprio modelo educativo e pedagógico. De certa forma, a doutrina cristã dependia dessa pedagogia, dessa tecnologia grega, dependiam de um “pensar a educação” pois seu espírito

pedagógico – evidenciado e inspirado principalmente pela figura de Jesus Cristo – e sua estruturação através da literatura do livro sagrado (FRANÇA, 2022) demandavam, como aponta Marrou (1973, p.482), “o mínimo de cultura de letras. O cristianismo é uma religião douta, e não poderia existir num contexto de barbárie.”. Sendo assim, através dos séculos, cada vez mais

[...] o papel da coisa escrita se afirma na vida cotidiana da Igreja, a “tradição” [...] cuja importância não cessa de crescer, não é simplesmente um conjunto de doutrinas, de interpretações e de usos transmitidos oralmente: encarna-se em sua literatura, logo abundante e variada (MARROU, 1973, p. 482).

Percebamos aqui como a “tradição” cristã pode nos remeter à *paideia* grega; a propagação da narrativa cristã funcionava através do movimento conciliatório entre essas duas diferentes culturas, apesar de, ao mesmo tempo, subverterem-se conceitos de uma – grega – em detrimento da afirmação e justificação dos discursos da outra – cristã –.

Evidentemente, a progressão e difusão do cristianismo na civilização helênica/grega e romana não se daria somente pela via cristã, pois “desde cedo o processo de cristianização do mundo de língua grega dentro do Império Romano não foi de modo algum unilateral, mas significou, por sua vez, a helenização do cristianismo” (JAEGER, 1985, p.13, tradução nossa). Nos caberia entender esse processo, talvez, como de um sincretismo, uma “contaminação” cultural entre os discursos helênicos e cristãos.

No espírito do tempo há um movimento de mão dupla entre a cultura helênica e o cristianismo que se converte num elo comum da religião, sendo esta a fonte para uma reinterpretação das tradições pagã e cristã, o que revela a resistência da tradição filosófica, além de indicar que os cristãos possuíam uma energia de fé que faltava aos filósofos. Esse encontro levou as transformações que no mundo ocidental, reverberaram novos modelos de compreensão de verdade (FRANÇA, 2022, p. 86).

Dessa forma, é dito que do século II ao século V, o período Patrístico ou Patrística evidenciou-se não apenas por um movimento bidirecional difusor, mas também por um movimento filosófico dos primeiros escritores cristãos em paralelo com os últimos resquícios da filosofia antiga grega, logo, “Patrística” vinha do fato de esses primeiros escritores cristãos terem recebido o título de “padres da igreja” (FRANÇA, 2022; LEITE, 2013). Além disso, o vocábulo “Pai” atribuído aos bispos desse período ilustraria a postura mensageria e paternalista adotada pela igreja até aqui, postura essa que daria o tom ressoante na instituição escolar nos séculos seguintes (FRANÇA, 2022). Após o período Patrístico, o período Monástico traria consigo “a contribuição dos monges, no âmbito dos mosteiros, para conservar a cultura antiga e usar em favor da educação” (FRANÇA, 2022, p. 84) e seria nesse movimento pendular que veríamos também a proveniência da escola.

Dos debates na *Ágora* ao surgimento da *paideia*, passando por um rompimento do sagrado na tentativa de se explicar a natureza, até a chegada e ascensão da doutrina cristã, com os adventos do período arcaico sendo – de certa forma – reciclados pela igreja quando de um pensamento sobre a sua própria forma pedagógica. Esses são alguns os discursos que rodearam a escola na antiguidade. “Com o nascimento do cristianismo germina uma nova *paideia*, cujo aspecto pedagógico é o ato de ensinar os preceitos do Cristo que culminam no ultrapassamento do ser humano” (FRANÇA, 2022, p. 104). A educação do homem cristão – o discurso paidético cristianizado – seria, nos séculos seguintes, pautada também em fundamentos gregos. Por mais que o livro sagrado norteasse o *ethos*, e moral cristã, a noção de *Ágape*, por exemplo, seria secretada pelo cristianismo na fundamentação de seus dogmas. “Herdou-se a noção de amor como *Ágape*, incondicional, que se entrega, o que levou a uma assimilação por parte da mensagem cristã para delinear como descida de Deus em direção aos homens” (FRANÇA, 2022, p. 90). Neste exemplo, evidencia-se que até mesmo o amor incondicional do Deus cristão era interpretado através de uma noção de Amor platônico. E se o amor de Deus se expressava em *Ágape*, os efeitos na educação do homem cristão se dariam a partir desse mesmo conceito, com o homem cristão espelhando-se no amor divino, e este, sendo “o caminho educativo resumido por Jesus Cristo: aquele que crê e segue o seu ensinamento, demonstra seu amor por Deus e assume a postura de cristão.” (FRANÇA, 2022, p. 90).

Assim, partindo do exposto, conseguimos ver como os discursos fluem e inferem de diferentes formas na educação, formação, e mesmo doutrinação do modelo de homem desejado pelas diferentes sociedades brevemente narradas até aqui. Nos interessa, nesse apanhado de *arquivos históricos*, justamente os movimentos e dinâmicas sociais produzidas e produtoras de novos discursos. Os filósofos, imperadores, profetas e outros personagens da história nos dão licença para que o discurso assuma enquanto “protagonista”, afinal, ele constitui nosso foco aqui. Contudo, para compreender como e com que propósito a escola se institucionalizaria, esse nosso “protagonista” ainda haveria de sofrer algumas mutações e anomalias. Se em um primeiro momento ele nos apresenta seus “indivíduos ideais” ao longo dos séculos, daqui em diante ele nos mostra como não apenas nele seriam atualizados esses “modelos de subjetividade”, mas também as características cada vez mais disciplinares e institucionais com as quais este seria produzido, em outras palavras, seus regimes.

1.3 Proveniência da instituição escolar

A *paideia* cristianizada seria a grande chave para entendermos o nascimento da escola enquanto uma instituição. Não nos enganemos, essa instituição certamente estaria distante da escola que conheceríamos em um passado menos remoto – mais especificamente no séc. XVIII –, entretanto, seria através deste processo de “conversão” da *paideia* que as possibilidades de germinação de uma escola, enquanto instituição cristã, se revelariam.

Herdeiro do período patrístico, o séc. XIII, sim, vinte séculos adiante do período em que começamos a esboçar a história escolar, seria o detentor dos primeiros indícios de uma nova escola, bem diferente da Scholé grega e já distante dos adventos gregos concretizados no período clássico. Mudando a “pasta” de nossos arquivos, encontramos uma igreja mais consolidada, já com certo poder e em um “mundo” bem diferente do “mundo” grego da antiguidade.

Inicialmente a escola do séc. XIII se concentra nas mãos de um pequeno número de clérigos – o paternalismo prevalecera –; à eles era delegada, através de uma postura de salvamento da alma, a responsabilidade de resgatar a “infância” no imaginário social (ARIÈS, 2016). Segundo Ariès (2016), algumas obras de artistas do século XI ao XIII nos permitem a análise de que à criança não era garantida a infância. Diversas são as representações infantis nesse período, mas, ao contrário de crianças, eram representadas pequenas miniaturas de adultos, figuras maduras em escalas menores que refletiam e constituíam os discursos sobre a esfera infantil. “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2016, p. 17). A alta mortalidade infantil também agia sobre a imagem e sobre o apego que se tinha com relação às crianças, filhos e filhas. A perda eventual decorrente das condições demográficas da época causava o efeito colateral de certa indiferença (ARIÈS, 2016).

As crianças da alta idade média eram, então, sujeitadas à uma imagem infantil muito similar à fórmula “adotada na época arcaica por outros povos” (ARIÈS, 2016, p. 18, apud. Exposição de bronzes sardos, 1954). Torna-se impossível driblar o fato de que, assim como a educação grega – de enfoque cívico e racionalizado – fora subjugada aos moldes cristãos de se pensar uma educação (FRANÇA, 2022), as imagens da infância grega helenística também desaparecem da iconografia em detrimento de uma nova concepção da infância (ARIÈS, 2016). “O românico retomou essa recusa dos traços específicos da infância que caracterizava as épocas arcaicas, anteriores ao helenismo” (ARIÈS, 2016, p. 18).

Seguindo a Patrística e o período monástico, temos enfim a Escolástica. “Após o trabalho enciclopédico dos primeiros sábios cristãos, alguns deles em período anterior a Idade Média, a escolástica deu início à sistematização da doutrina” (ARANHA, 2020, p.105). Seria

nesse contexto em que não apenas a infância sofreria uma espécie de “resgate”, mas também a escola se redefiniria. As representações infantis e mesmo a noção de educação iam gradativamente apresentando anomalias através da infância religiosa, deixando a exclusividade da imagem infantil do cristo. A infância de Maria, por exemplo, inspiraria a temática da educação, da lição e da leitura com “a virgem acompanhando sua lição num livro que Sant’Ana segura” (ARIÈS, 2016, p.20).

Salientemos aqui apenas o fato de que a criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas ‘ressaltada’ no colo de sua mãe ou segura pela mão ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX. (ARIÈS, 2016, p.21)

Assim, Ariès nos oferece uma perspectiva sobre a infância submissa aos discursos escolásticos do séc. XIII e como essa submissão seria repercutida dentro das salas de aula. Aranha (2020, p. 113) nos adianta sobre como, entretanto, as questões pedagógicas não eram tão aprofundadas, “a educação surgia como instrumento para um fim maior, a salvação da alma e a vida eterna”. No pensamento medieval, pouquíssimo seria o pensamento pedagógico direcionado à escola, ainda que, como visto anteriormente, houvesse uma dedicação à um “ensinar” cristão, mas pedagogos propriamente ditos não eram mais encontrados. O discurso e pensamento “pedagógico” movia-se, assim, por uma interpretação de textos sagrados, pela preservação dos princípios religiosos, pelo combate à heresia e pela a conversão dos infiéis. (ARANHA, 2020).

A escola da *paideia* cristianizada atingia seus objetivos, seguia firmemente a cartilha de uma pedagogia pautada nos valores cristãos se propondo à “salvação” da infância através de sua “catequização”. “Quanto às técnicas de ensinar, a maneira de pensar rigorosa e formal determinou cada vez mais os passos do trabalho escolar” (ARANHA, 2020, p.113). Prazeres e preocupações com a vida terrena eram distanciados a fim de se alcançar uma maior espiritualidade (ARANHA, 2020). À fim de nos aprofundarmos nesse contexto, torna-se interessante observar uma díade na esfera da infância. Por um lado, na sociedade medieval “o sentimento da infância não existia” (ARIÈS, 2016, p. 99), por outro, as crianças propriamente ditas não eram negligenciadas ou abandonadas; ao contrário, eram o alvo das mais diversas investidas dos discursos católicos hegemônicos e homogeneizantes. Por não existir uma consciência a respeito do infantil, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante da mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia

mais destes” (ARIÈS, 2016). Essa mistura do infantil com o mundo adulto se refletiria, evidentemente, nas salas de aula e, para além disso – tal qual a *paideia* grega – produziria um tipo bem específico de *homem*.

“Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes” (ARIÈS, 2016, p. 109). Assim, a escola radiografava em um microcosmo diversas das características macrocósmicas da sociedade. Embebida no espírito do tempo, essa nova instituição perpetuaria a indiferença com relação à infância e sua mistura com as demais faixas etárias em uma severa disciplina cristã em prol da salvação da alma infantil. Nela, nada seria ensinado, resumindo-se em uma espécie de asilo para aqueles que a ingressavam, na tentativa de preservar a criança – a infância – do mundo adulto, ao passo em que essa era adestrada através de uma formação moral e intelectual de acordo com as autoridades da época, ou seja, o clero (ARIÈS, 2016).

Dessa forma, já no séc. XV, as ações da igreja com relação ao “ensino” e à “pedagogia” refletiam o discurso cristão da época. Diversas eram as punições, castigos, humilhações e agressões direcionadas aos estudantes com o pretexto de salvação da alma (ARIÈS, 2016). Como o discurso cristão incutia ao corpo o pecado, os chamados Ascetas praticavam a abstenção de sexo, jejum frequente, além também de submeterem-se a mortificações e ao uso de flagelos “para vencer as paixões e atingir a mais pura espiritualidade” (ARANHA, 2020, p. 94). Seria dessa forma que esses primeiros ensaios da nova instituição escolar entenderiam o “educar”, o cenário constituía-se de crianças, adolescentes, jovens, adultos e mesmo idosos se misturando dentro das salas e aula, em um regime disciplinar, de correção e punição “Apoiado em ideais ascéticos” (ARANHA, 2020, p. 113). “Predominava, portanto, a visão teocêntrica de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão” (ARANHA, 2020, p.113). Logo, se a salvação da alma dos alunos era de responsabilidade de seus educadores, o resultado seria a generalização do castigo corporal em paralelo com uma concepção autoritária e hierarquizada da sociedade; nessa etapa da evolução escolar, haveria a condução das escolas medievais para o colégio moderno, ou seja, ensino enquanto pretexto para “vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 2016, p.110). Mais tarde, esses aspectos seriam característicos daquilo que Foucault chamaria de sociedade disciplinar (1975/2014).

As mudanças desse contexto se dariam de forma nostálgicamente surpreendente. “O séc. XIII teve o privilégio de herdar o melhor do pensamento filosófico grego e mérito de explorar a fundo essa herança” (GILSON, 2001, p. 722). Ainda que houvesse uma interdição muito particular cristão sobre diversos aspectos da cultura grega, as representações realistas das

crianças “ou a idealização da infância, da sua graça, de sua redondeza”, em outras palavras, uma representação do infantil mais próxima da que temos nos dias atuais, eram próprias da arte grega (ÀRIES, 2016, p. 18). À luz dessas permeações da cultura grega – ainda que cristianizada – é que uma reconfiguração tanto da infância quanto da escola, se daria na idade média; para além disso, a evolução da instituição escolar aconteceria junto à do sentimento das idades e da infância (ÀRIES, 2016). “A partir do final da Idade Média, percebem-se os germes de uma evolução inversa que resultaria em nosso sentimento atual das diferenças de idade. Mas até o fim do Ancien Régime, ao menos, restaria algo desse estado de espírito medieval.” (ÀRIES, 2016, p. 109). Diz-se inversa pois tratava-se de um progresso através da retomada de um sentimento de infância do passado na atualização da percepção da infância da época, novamente um resgate de tradições presentes na antiga Grécia.

Dessa maneira é que se daria um combate à heterogeneidade de idades dentro das salas de aula, um processo vagaroso que ainda duraria alguns séculos por corresponder à um discurso enraizado socialmente.

Esse processo correspondeu a uma necessidade ainda nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno. Foi este o ponto essencial. Essa preocupação em se colocar ao alcance dos alunos opunha-se tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como à pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar – uma preocupação para a vida – com a cultura – uma aquisição da vida. (ARIÈS, 2016, p. 112).

Aqui, esboçava-se uma divisão não somente sobre as capacidades, mas, por consequência, por idade, não que fosse algo padrão, tais ocorrências isoladas eram tidas como coincidências, de modo a persistirem casos de contradição etária dentro das classes e, estes, sendo admitidos sem maiores preocupações (ARIÈS, 2016). “Os traços comuns da Idade Média persistiriam por longo tempo, até mesmo no interior do colégio, e a fortiori, na camada não escolarizada da população” (ARIÈS, 2016, p.108). A “evolução inversa”, o resgate a diversos aspectos da cultura grega, para bem ou para mal, se daria de forma ampla dentro das escolas e serviria tanto à uma modificação do imaginário social sobre a infância – com as subdivisões das classes no interior da escola no séc. XVI por exemplo – como também, seriam coadjuvantes na queda da Escolástica. Se em Atenas o exercício da cidadania exigia uma preparação cada vez mais acentuada, os Sofistas seriam os responsáveis pela criação de “um currículo de estudos que podemos considerar o embrião das futuras sete artes liberais, o *trivium* e o *quadrivium* da Idade Média” (DELFIN, FERREIRA, FIALHO, 2010). Seria essa influência grega na sociedade católica um dos aspectos mais intrínsecos desse período e um dos pilares da hegemonia do pensamento cristão. À isso, perceberíamos como a indiferença com relação à

infância se dava em contraste com uma tentativa de seu resgate. Através de autoritarismo e contradições por parte da igreja, a infância – bem como a educação – que conceituamos e dissecamos até aqui, se daria de uma maneira, com os olhos de hoje, no mínimo contraditória. O “resgate” da infância e da “educação” que testemunhamos poderia ser considerado tão cruel – se não mais – que a educação espartana. Um regime quase militar pela disciplina, que buscava a purificação da alma através de métodos torturantes. Esses métodos escolásticos, pautavam-se na subversão da filosofia grega para tal.

No final da Idade Média, porém, a Escolástica padecia com o autoritarismo de seus seguidores, o que provocou nefastas consequências para o pensamento filosófico e científico. Posturas dogmáticas, contrárias à reflexão, obstruíam as pesquisas e a livre investigação. O princípio de autoridade, ou seja, a aceitação cega das afirmações contidas nos textos bíblicos e nos livros dos grandes pensadores, sobretudo Aristóteles, impedia qualquer inovação. Os tribunais da Inquisição, ao julgarem os chamados ‘desvios da fé’, recorriam à delação anônima, ao julgamento sem advogados, à tortura (ARANHA, 2020, p. 111).

No entanto, o descontentamento com a disciplina asceta não seria o único fator influente na perda do poder hegemônico da igreja tal qual até aqui fora apresentado. A ascensão de novas relações econômicas traria consigo o rompimento com o chamado “tradicionalismo cristão”, levando às consequências práticas na esfera do trabalho e da escola.

“O católico é mais manso, possuindo menos o impulso à aquisição; ele prefere uma vida com a maior segurança possível, ainda que seja com uma renda menor, a uma vida de riscos e sobressaltos, ainda que venha com ela a chance de obter honrarias e riqueza” (WEBER, 2014, p. 38). O chamado “espírito do capitalismo” postulado por Weber, é chave para que sejam, portanto, compreendidas não apenas as reformas da instituição religiosa ao longo dos séculos, mas também, seus impactos em novas relações com o sagrado, no modo como fomentaram os discursos fecundos para a emergência do capitalismo e, principalmente, em como este novo sistema econômico-político receberia o bastão regente da moral e ética discursiva das sociedades europeias na atualização do modelo de homem a ser criado e pensado. Uma nova espécie de “*paideia*” a ser difundida por meio das escolas, uma “*paideia capitalista*”.

Antes, cabe-nos salientar sobre como as mudanças são solúveis ao longo dos arquivos da história, não havendo linha que separe em absoluto as transformações sociais observadas através de anos, décadas e milênios. Weber (2014) nos apresenta uma ideia um tanto quanto orgânica sobre o impulso que jaz nos bastidores de um capitalismo arcaico que, em princípio, diferenciava-se em grau e gênero de seu descendente contemporâneo. O impulso para aquisição e ganho, segundo Weber, se mostra como “algo comum para todas as espécies e condições de homens em todos os tempos e em todos os países do planeta, onde quer que seja que a sua

possibilidade objetiva esteja ou tenha estado dada” (WEBER, 2014, p. 17). Entretanto, salienta o autor, o espírito capitalista estaria menos na acumulação e mais no lucro (WEBER, 2014).

O jogo ético – promovido com a reforma protestante – começaria se formar a partir do rompimento com o modo cristão de se lidar com o lucro, acúmulo e com trabalho. Na ética – *paideia* – cristã, o trabalho não era o foco principal da vida do sujeito, ao contrário, focar-se no trabalho significava desviar-se da figura de Deus – em outras palavras, da igreja – como ponto central de sua vida. “A doutrina dominante rejeitava a aquisição correspondente ao espírito do capitalismo como turpido, ou, pelo menos, não podia dar-lhe uma sensação ética positiva” (WEBER, 2014, p. 74). O tradicionalismo cristão, portanto, não se aliava ao novo sistema econômico emergente, tornando-se um obstáculo para seu pleno desenvolvimento. A reforma, ao contrário, se mostrava mais conveniente ao novo sistema, sua concepção ética sobre o trabalho conferia salvação ao trabalhador conforme sua dedicação às suas atividades e, para além disso, responderia às desigualdades sociais pela via do divino e do sagrado.

Evidentemente que, apesar dessas e de outras características que diferenciavam a ética protestante da cristã, as transformações sociais geradas a partir da reforma não foram propositais, como se seus idealizadores visassem, com ela, um terreno fértil para um novo sistema econômico capitalista. É o próprio imaginário capitalista que vê na reforma a oportunidade para superar o obstáculo do tradicionalismo cristão que freava seu pleno desenvolvimento. “E de uma vez por todas deve ser lembrado que programas de reforma ética nunca estiveram no centro do interesse de qualquer um dos reformadores religiosos (...)” (WEBER, 2014, p. 105)

É nítido ainda que “a Reforma não significava a eliminação da dominação eclesiástica sobre a vida cotidiana, mas antes, a substituição da antiga forma de dominação por uma nova” (WEBER, 2014, p. 34). Assim, a figura de Deus ainda regia a moral e a ética da época, mudando apenas, convenientemente, a relação do homem com o trabalho. Uma nova concepção daria o tom sobre o *status* que o trabalho ocuparia na vida do sujeito, saindo do lugar do eticamente negativo, para ocupar um lugar de salvação através do conceito protestante da vocação (WEBER, 2014). Weber nos faz a ressalva de que outras valorações positivas das atividades cotidianas, sim, existiram anteriormente à reforma, entretanto, algo inédito e emergente no protestantismo foi “a valorização do cumprimento do dever em afazeres mundanos como a forma mais elevada que a moral dos indivíduos poderia assumir” (WEBER, 2014, p. 96). Não obstante, “a sua vocação era algo que o homem deveria aceitar como uma ordenação divina, à qual deveria adaptar-se.” (WEBER, 2014, p.96). Assim, a Reforma Protestante legitimaria as hierarquias sociais pré-estabelecidas e justificaria as desigualdades econômicas através da

vontade divina, incumbindo ao homem o dever da permanência na ocasião e na profissão que o próprio Deus houvesse posto a ele, aceitando e adaptando-se à sua vocação como uma ordem sagrada (WEBER, 2014).

Aquilo que até aqui tentamos conceituar como *paideia*, seja em seu sentido original ou cristianizado, sofreria, talvez, mais uma mudança nas estruturas que a compunham, de modo a, mais tarde, culminar nas reformas que fundamentariam os discursos dos séculos seguintes e, para o que nos interessa, ditariam o modelo de escola como conhecemos nos dias atuais.

1.4 As revoluções do século XVIII: a instituição escolar disciplinar

“Quando se estuda historicamente a maneira como os sistemas de educação se formaram e se desenvolveram, percebe-se que eles sempre dependeram da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado, da indústria etc.” (DURKHEIM, 2011, p. 48). Resumindo o que vimos até aqui sobre as diversas concepções de educação, Durkheim sintetiza a complexa equação diante da qual nos debruçamos. No trecho é possível que enxerguemos fatores que nos remetam ao conceito de *paideia*, o qual tentávamos dar alguma espécie de contorno. Dentre os fatores apontados, vimos como a religião e a organização política de diferentes sociedades inferiram na formação de seus respectivos indivíduos, e mais, como os discursos já estabelecidos nestas sociedades norteavam as propostas de como educar e para que educar. Este “para quê” orientado certa vez para pensar o cidadão da *pólis*, outrora salva o indivíduo do pecado sobre a perspectiva cristã. Como herança da reforma protestante, o capitalismo transgressor do tradicionalismo cristão surgia. Weber (2014), nos apontaria sobre como a frase “Tempo é dinheiro” de Benjamin Franklin jamais seria aceita dentro do imaginário cristão sem parecer hedionda. Apesar disso, seria ela mesma o mote para o desenvolvimento dos séculos seguintes, impactando, evidentemente, não apenas o campo do trabalho, mas também a escola e a educação.

As revoluções industriais e políticas do séc. XVIII mudaram diversos paradigmas sociais. Ainda que os ideais de liberdade igualdade e fraternidade da revolução política francesa fossem pensados para uma determinada classe e os adventos da revolução industrial inglesa privilegiassem apenas os detentores dos meios de produção, os impactos sociais dessas, obviamente, não se restringiriam à essas camadas da população. O capitalismo emergente, somado aos ideais da burguesia francesa revolucionária, culminariam, em termos práticos, na

eliminação da monarquia como regime político dominante e na destituição do poder econômico e político da nobreza e do clero (PATTO, 1999).

Esmiuçar as revoluções, seu contexto histórico e como aconteceram, seria, talvez, redundante a essa altura. Para o que nos interessa, nos dediquemos a compreender de que modo tais acontecimentos influenciaram nos costumes, cultura e sociedade de modo geral, até resultar no estabelecimento da escola enquanto instituição tal qual a que conhecemos hoje – ou ao menos de modo muito similar.

Clero e nobreza assumiam papel de destaque nas sociedades dos séculos XVII e XVIII. O topo da pirâmide social assumido por essas classes era sustentado “por pensões governamentais capazes de garantir a vida parasitária na corte” (ARANHA, 2020, p.186).

Além da isenção de impostos, os nobres gozavam o benefício de serem julgados por leis próprias, ao passo que a burguesia enriquecida pelos resultados da Revolução Comercial, encontrava-se onerada com a carga tributária e, apesar de alçada economicamente pela aliança com a realeza absolutista, ressentia-se do mercantilismo, cada vez mais um entrave à sua iniciativa (ARANHA, 2020, p.186).

Como pudemos observar anteriormente, a reforma protestante não destituiu o poder da igreja, apenas o atualizou com uma forma mais interessante aos movimentos comerciais. É no século XVIII, o século das luzes, que veremos movimentos efetivos, de fato, contra o poder tanto da igreja quanto da aristocracia. “Desde o Renascimento, desenrolava-se a luta contra o princípio da autoridade e a busca pelo reconhecimento de poderes humanos capazes de se orientar por si mesmos, dispensando a tutela religiosa.” (ARANHA, 2020, p. 187). As ideias propostas já no século anterior por Galileu arranharam e causaram mal-estar na hegemonia da igreja. Suas concepções originariam as ciências modernas e estas levariam o indivíduo a pensar a natureza fora da exclusividade da perspectiva sagrada, em um movimento de rompimento que levaria o homem a procurar conhecer a natureza com o intuito de dominá-la (ARANHA, 2020). “Era, portanto, uma natureza dessacralizada, ou seja, desvinculada da religião, que reapareceria em todos os campos de discussão no séc. XVIII” (ARANHA, 2020, p 186). Devido à essa mesma razão, entretanto, é que mais tarde veríamos a domesticação do humano (FOUCAULT, 2014).

Com o tempo, eram movidas subjacentemente as ideias que iriam redefinir as estruturas sociais. De modo discreto, as beiradas do poder do clero e da nobreza sofriam pequenas deteriorações. Mesmo o imaginário social sobre a punição e castigos físicos dentro das salas de aula eram revistos por uma sociedade já diferente da idade média, onde a criança e a infância teriam um lugar distinto do dos adultos (ARIÈS, 2016).

O caráter servil e aviltador do castigo corporal não era mais reconhecido como adaptado à fraqueza da infância. Ao contrário, ele provocava uma reprovação de início discreta, mas que se iria ampliar. Surgiu a ideia de que a infância não era uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada (ARIÈS, 2016, p.118)

Além disso, a disseminação das ideias contratualistas de John Locke, além de inspirar diversos pensadores e nutrir o pensamento liberal, seriam, também, fundamentais na força motriz de diversas revoluções do séc. XVIII, em especial, a francesa (ARANHA, 2020).

Se vimos que até então a educação se dedicava a salvar a infância dentro dos velhos costumes ascéticos, faz sentido pensarmos também que aqueles que salvavam pertenciam a um grupo diferente. Tal como vimos sobre o que significava ser um “cidadão da *pólis*”, ou seja, quais indivíduos eram incluídos e excluídos nesse conceito, as concepções sobre o ser humano adotadas pela igreja, justificavam as diferenças sociais da época.

Durante a Idade Média, essa concepção essencialista recebe uma inovação, que diz respeito justamente à articulação da essência humana com a criação divina; portanto, ao serem criados os homens segundo uma essência predeterminada também já seus destinos eram definidos previamente; conseqüentemente a diferenciação da sociedade entre senhores e servos já estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana. Então a essência humana justificava as diferenças (SAVIANI, 2008, p. 31).

Dessa forma, a burguesia protagonizaria as revoltas contra a nobreza e o clero a partir do momento que enxergasse sua dominação como “não-natural, não-essencial, mas social e acidental, portanto, histórica” (SAVIANI, 2008, p. 32).

Em suma, o discurso emergente denunciava as desigualdades sociais, advogava a favor da igualdade entre os homens, buscava a naturalização do comportamento humano, além também de subverter perspectivas sagradas e visões de mundo promovidas pela igreja na manutenção de seu próprio poder (ARANHA, 2021; SAVIANI, 2008). Liberdade, igualdade e fraternidade eram os ideais que a classe revolucionária da burguesia lutava para, de certa forma, estabelecer – mas até quando? – (SAVIANI, 2008).

Também no séc. XVIII, a revolução industrial gestava um sistema de produção capitalista cada vez mais em ascensão. Nos séculos anteriores, o rompimento com o sistema de produção feudal evidenciou ainda mais a estratificação social. Logo, a mesma classe detentora dos meios de produção se rebelaria contra a alta aristocracia do séc. XVIII (SAVIANI, 2008). A burguesia seria “porta-voz do sonho de um mundo igualitário, fraterno e livre”, disseminando “a crença de que este sonho se concretizaria na sociedade industrial capitalista liberal” (PATTO, 1999, p. 35)

Contudo, seria a revolução industrial, em detrimento da política, que reinaria na condução das mudanças sociais nos séculos seguintes, sendo à guisa do novo sistema capitalista que, pela primeira vez na história, uma educação pública seria proposta.

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. (PATTO, 1999, p. 35)

Os impactos na educação se dariam, evidentemente, também através da perpetuação dos interesses burgueses e da manutenção do capitalismo. “As leis que criam as escolas de Estado, vem juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa [...]” (MANACORDA, 1992, p. 249). Ou seja, o bastão regente dos ideais do educar passaria das mãos da igreja, agora para a mão da burguesia e da indústria, em suma, do capitalismo.

Nascia aqui a escola tal qual a conhecemos na contemporaneidade. O modelo Prussiano de educação e, mais tarde, demais modelos semelhantes a este, beberam da fonte do nacionalismo iluminista emergente do século XVIII para planejar um sistema de ensino público e obrigatório ao povo, não garantindo-lhes libertação, conhecimento, ou mesmo prover qualquer espécie de ensino qualitativo, mas sim, “(...) por assumir seus sujeitos como imaturos, os negou a ‘condição indispensável’ para o desenvolvimento completo das capacidades humanas. Governança racional, em outras palavras, era pré-condição para educação popular” (LEVINGER, 2000, p. 28). Dessa forma, buscava-se o *Bildung*, a educação, a formação de caráter, de identidade da população, pois acreditava-se que, através dessa construção de nação, é que uma coexistência pacífica da humanidade seria possível (LEVINGER, 2000). Tais tentativas, entretanto, se deparariam com um novo abismo entre classes – mais tarde justificado pelas ciências humanas em ascensão – (PATTO, 1999). Se anteriormente no palco das batalhas sociais e de classes o protagonismo pertencia ao povo – burguesia –, cabendo à monarquia, clero e nobreza o antagonismo, aqui atualizavam-se os papeis, com o proletariado protagonizando pequenas revoluções contra o antagonismo dos empregadores. A isso, já no século XIX, haveriam pequenas reformas sociais em defesa dos interesses da burguesia e na busca por direcionamento das massas, já que “traduzir suas reivindicações em termos assimiláveis pela ordem social existente era o caminho mais eficaz para lhes permitir uma participação política sem que se tornassem ameaças incontroláveis” (PATTO, 1999, p. 36).

Em pouco tempo, as contradições próprias da sociedade que se constituía se encarregavam de desvelar o poder da educação em ocultar as desigualdades; desmitificando-se esse poder, resta apenas o apelo às explicações de caráter científico (positivista/racionalista) da psicologia, da antropologia, da biologia, que depositarão no indivíduo, nas suas características individuais, a determinação das diferenças sociais. (YAZLLE, 1997, p.14).

Se ao longo dos séculos, portanto, a criança vinha sendo separada dos adultos, no século XVIII “os ricos são separados dos pobres” (ARIÈS, 2016, p 120). A legitimação das desigualdades agora, ao contrário de uma justificação divina, estava muito bem amparada pela “ciência”. Se todos eram livres e iguais, culpava-se o indivíduo por estar na posição social em que se encontrava. Uma naturalização que desprezava qualquer caráter social, uma sociedade que propunha um não-olhar para as desigualdades persistentes e convenientes ao novo sistema, uma educação pautada em garantir o chão de fábrica tão indispensável às indústrias – uma educação que se faz mais presente do que talvez imaginemos a princípio.

No séc. XIX “Enquanto as famílias ricas matriculavam seus filhos em escolas tradicionais religiosas, o Estado se esforçava para oferecer ensino gratuito aos pobres.” (ARANHA, 2020, p. 221). Buscava-se, aqui, sistematizar o ensino, de modo a uniformizar o calendário escolar e o currículo, controlando os procedimentos e o tempo em um contexto já focado em disciplinar a infância para assumir o contingente proletário futuro. “A reorganização da rede secundária manteve a dicotomia entre elite e trabalhadores, destinando-se a formação clássica e propedêutica à burguesia ao passo que aos trabalhadores da indústria e do comércio reservou-se a instrução técnica” (ARANHA, 2020, p. 222).

Já bem distantes do modelo de educação pelo qual iniciamos este capítulo, testemunhamos aqui o contraste entre diferentes discursos. Veríamos cada vez mais o “ócio”, certa vez dotado de dignidade na Grécia antiga, sendo julgado com negatividade em um mundo caminhando cada vez mais para o mantra de Franklin, “tempo é dinheiro”. O ócio, o pensar, a criatividade, já não cabiam em um regime que visava cada vez mais a produção. Tempo ser dinheiro não apenas significava que o tempo despendido no trabalho seria recompensado com uma remuneração, mas também incutia ao imaginário social que o tempo “desperdiçado” – em outras palavras, o ócio – implicava na perda do possível ganho. Tempo enquanto dinheiro se faz morada do espírito do capitalismo (WEBER, 2014). Tempo ser dinheiro, portanto, exigia disciplina para que não fosse desperdiçado; “princípio da não-ociosidade: é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário deveria conjurar o perigo de desperdiçar o tempo” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 151).

Os sujeitos divergentes dessa nova “*paideia* capitalista/industrializada” deveriam ser disciplinados. A escola fazia o papel, agora, mais do que nunca, de disciplinar; para além do castigo e punição física no regime asceta, para além também do ensino militar espartano, veríamos gradativamente escolas cada vez mais disciplinares, preocupadas em tornar o indivíduo “tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1975/2014,

p. 135). Buscava-se o controle da massa, a “docilidade” do sujeito e o esgotamento de forças desobedientes, ao passo que se exigia uma força aproveitável para a indústria. “À medida que ocorria a urbanização e a industrialização dos grandes centros, buscava-se o ‘controle do corpo infantil’, a fim de evitar problemas sociais” (ARANHA, 2020, p. 221).

As sociedades, bem como a educação dos sécs. XVIII e XIX, se tornavam cada vez mais, como nos apontaria Foucault (1975/2014), sistematicamente disciplinares. A instituição escolar, agora, seria coluna fundamental da sociedade disciplinar, essencial na sua manutenção e perpetuação. Se na educação asceta o corpo era vítima da punição, testemunhamos a alma ser alvejada pela disciplina.

Se não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, sobre o que, então, se exerce? A resposta dos teóricos - daqueles que abriram, por volta de 1780, o período que ainda não se encerrou - é simples, quase evidente. Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma (FOUCAULT, 1975/2014, p. 21).

Evidentemente que a disciplina era direcionada ao corpo. Os cuidados com os detalhes da postura de um militar, ereto, fixo, portador protocolar da arma, de cabeça erguida, também seriam os detalhes sistematicamente observados nas classes escolares. A postura ao se sentar, como executar esse sentar, como portar protocolarmente as penas para realizar treinos repetitivos de caligrafia, tudo isso adestrava o corpo infantil (FOUCAULT, 1975/2014). “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1975/2014, p.135). A diferença é que, por ser direcionada à alma, o corpo era apenas via para a disciplina dominar o indivíduo intrinsecamente. “A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma prisão do corpo” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 33)

Por assumi-lo enquanto sinônimo de dinheiro, o tempo também é fragmentado em intervalos, preenchido com atividades, e transformado em instrumento de controle. “Nas escolas elementares, a divisão do tempo se torna cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 147). Mais do que preencher o tempo, evitar o ócio; mais do que obter lucro, evitar o desperdício. O princípio disciplinar da “não-ociosidade”, evitaria esse desperdício (FOUCAULT, 1975/2014).

A arquitetura escolar também seria pensada em termos de evitação do ócio. Cercar os corpos seria fundamental. A disciplina exige uma cerca, “a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia

disciplinar” (FOUCAULT, 1975/2014, p 139). Treinava-se o indivíduo para lidar com grande quantidade de tempo enclausurado. Os muros da escola restringiam sua mobilidade, não apenas às dependências da escola, mas também às suas respectivas salas de aula, em um regime pensado na otimização do tempo. “A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem.” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 144). Quanto mais tempo fosse preenchido e poupado, mais eficiente seria a indústria. Quanto mais rápido se aprendesse, e quanto melhor se aprendesse a ser rápido, mais eficiente seria a escola e o educar. Quanto mais adestrado e domesticado, melhor é o indivíduo.

Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios da fabricação (FOUCAULT, 1975/2014, p. 142)

Indústria e escola vão se assemelhando cada vez mais. Vigilância, presença, aplicação, qualidade, comparação, classificação, habilidade e rapidez faziam parte do acompanhamento dos sucessivos estágios de aprendizagem. “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 144). Linha de produção de sujeitos produtivos, “a disciplina fabrica indivíduos” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 167).

Essa linha de produção se daria em fileiras, “filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios, colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 144). Ao mesmo tempo, o “coletivo” da fila era composto por “indivíduos individualizados”. Para produzir um indivíduo disciplinado “é preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 140). O poder disciplinar se garantia a partir de um espaço que desmembrava a coletividade dos corpos e suas possíveis ameaças.

Além do controle do corpo no macro, na massa, essa nova fábrica de indivíduos também exigia controle no micro. O poder disciplinar se daria anátomo-cronologicamente a partir do momento em que “a receita tradicional dá lugar a prescrições explícitas e coercitivas” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 150). Não bastava, por exemplo, que se sentasse à mesa e escrevesse, “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula” (FOUCAULT, 1975/2014, p.150), haviam maneiras específicas sobre como se

deveria sentar, o tempo despendido para se sentar, a distância que o aluno deveria estar da mesa, com qual braço deveria se apoiar, como deveria segurar sua pena, dentre outras infinitudes de detalhes que faziam com que o poder disciplinar se introduzisse “sobre toda a superfície de contato entre o corpo e objeto que o manipula” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 151). O “esquema anátomo-cronológico do comportamento” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 149) era definido a partir da pressa, da urgência, da produção e da habilidade exigida do corpo controlado-não-ocioso, seja na indústria, seja na escola.

Seriam esses detalhes, o cuidado com cada um deles, as “pequenas coisas”, que determinariam a efetividade da disciplina e fariam dela “a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar ‘celular’” (FOUCAULT, 1975/2014, p. 146). O poder disciplinar domesticador da alma é minucioso. Tudo apontado até aqui, somando-se à essa minuciosidade, formaria o campo político atravessador de saberes e controles sobre o corpo, constituintes daquilo que Foucault chamaria de “tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 1975/2014, p.30)

essa tecnologia é difusa, claro, raramente formada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços. [...] Além disso seria impossível localizá-la. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir. Mas ela mesma, em seus mecanismos e efeitos, se situa num nível completamente diferente. Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças (FOUCAULT, 1975/2014, p. 30)

A tecnologia política do corpo e a dificuldade em encontrar onde ou em que ela se lastreia talvez possa nos remeter a amplitude do conceito de “*paideia*”. Evidentemente que a disciplina exige uma cerca, Ariès nos reafirma (2016, p. 195), “a escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato”. Mas cercas, salas, filas, e muros não seriam o suficiente na disciplinaridade do sujeito. Nos é necessária a compreensão de um termo tão amplo e difuso quanto “*paideia*” na tentativa de entender a tecnologia política do corpo resultante dessa microfísica de poder. Se no início deste tópico nos deparamos com a complexa equação de agentes interferentes na educação, na tentativa de tomar ciência acerca de seu possível saldo é preciso entender aqueles “discursos contínuos e sistemáticos” (FOUCAULT, 1975/2014, p.30).

A disciplina vem sendo retratada a tempos. Chaplin, em “tempos modernos” (2005) ilustra a linha de produção alienante e enlouquecedora que domina o corpo e a alma. Vigilância e otimização do tempo se fazem presentes o tempo todo na vida do protagonista, este

representante do indivíduo domesticado, já indiferenciado das engrenagens do sistema e parte de um coletivo de trabalhadores adestrado tal qual um rebanho de ovelhas. Chaplin não é o único. George Orwell (2021) trataria a disciplina – e o controle – em sua distopia “1984”, onde o grande irmão vigilante se encontra em todo lugar o tempo todo. Fabricam-se verdades, produzem-se falácias, na construção de subjetividades vigiadas e disciplinadas. “Hey, teacher, leave the kids alone!” protestaria a banda Pink Floyd (1999) em “The Wall”, álbum produzido com um filme de mesmo nome, onde encontraríamos a fábrica de indivíduos literalizada, encenando a criança, a infância, na linha de produção da instituição escolar disciplinar. Bob Marley denunciaria em “Could you be loved” (1980) sobre os ditos liberais da sobrevivência do mais apto, alertando “don’t let them change you or even rearrange you”. Morfeu ao explicar a Matrix (1999) para Neo também pode nos suscitar sobre a subordinação da humanidade à um sistema sobre o qual está mais ou menos consciente. A simbólica do discurso disciplinar nos aparece dessas e de tantas outras formas que o leitor possa recordar. Está na música, na arte, no cinema, na literatura. É a parede, a linha de montagem, o rebanho, a autoridade do professor, etc.

Entretanto, por mais que faça sentido ainda olharmos par a sociedade atual através da ótica Foucaultiana da sociedade disciplinar, ela somente não basta para que possamos compreender a contemporaneidade. Devemos ser multifocais, utilizar de camadas de lentes que nos permitem revelar as linhas que atravessam a escola na atualidade. A disciplina sofreria mutações consideráveis. Ela ainda estaria lá, fundamentando novas formas de *controle*, mas o avanço da tecnologia definiria novas formas de poder. Se, como vimos, a sociedade disciplinar se revelava através do enclausuramento, da divisa, da vigilância e do monitoramento sobre cada passo do sujeito, basta que olhemos em volta para perceber que talvez não nos reconheçamos mais tão enclausurados ou supervisionados assim – ao menos não como no séc. XVIII e XIX. Ao contrário, como nos alertou Deleuze (1990, p. 216) “face às formas próximas de um controle incessante em meio aberto, é possível que os confinamentos mais duros nos pareçam pertencer a um passado delicioso e benevolente”. O “domínio sobre corpos” seria atualizado conforme a demanda. Para entender como a escola se dá na sociedade atual, é preciso que tenhamos essa compreensão, afinal, se a disciplina sofre mutações, o mesmo acontece com suas instituições, reguladas e regulantes de discursos cada vez mais sujeitos à métodos ilocalizáveis de controle; com as subjetividades, envoltas de novas verdades, norteadas por novos padrões e regimes discursivos; com os discursos, que censuram e são censurados através de um jogo de poder discursivo; bem como com a escola enquanto esse complexo emaranhado de subjetividade, discursos, instituição e verdades sobre o qual nos dedicamos.

Mas o que esses conceitos significam afinal? Como o discurso nos ajuda no entendimento das questões que aqui nos propomos a abordar? Historicamente é possível enxergar as mudanças sociais refletidas no ensino e no espaço escolar, mas como entender os discursos produtores e produzidos por essas diferentes realidades? Mais, quais são alguns dos discursos que hoje atravessam a escola e como eles inferem na alma contemporânea?

Na tentativa de responder a essas e outras questões, passemos a abordar nossa metodologia de análise do discurso.

2 CAPÍTULO 2: DISCURSO, SUBJETIVIDADE E ARQUEOGENEALOGIA

A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando (DELEUZE, 1990, p. 155).

Ao longo do primeiro capítulo nos deparamos com diversos termos como “berço”, “fundação”, “germe”, dentre outros, na busca por conceituar a emergência da “escola” e o que ela significou em diferentes sociedades, de modo a investigar a proveniência da escola contemporânea. Evidentemente que, ao delimitarmos as referências do capítulo um – os arquivos – assumimos a insuficiência em abordar o que “escola” significou em épocas e sociedades diversas das abordadas. A ideia de *paideia* nos arquivos históricos, inicialmente, nos parece fundamental para compreender a lógica discurso-sujeito, as ideias de infância e de sua salvação na igreja, também. Conforme avançamos, nosso arquivo é construído não na tentativa de se “explicar a escola”, mas com base nessa perspectiva de como determinados discursos influenciavam determinadas subjetividades, e mais, como esse passado pode ser visto como muito presente na contemporaneidade. Certamente outros modos de se ensinar, outros ensinamentos – e até mesmo para quem isso era dirigido – sofreram censuras, limitações, punições, agressões, dentre demais formas de interditos ao longo do tempo – há toda uma relação de poder sempre a ser considerada. Focamos nos arquivos que nos remetem à proveniência e a emergência do dispositivo escolar empresariado e às linhas que nele implicam. As linhas de subjetividade, instituição e discurso são algumas constituintes do dispositivo. Através de uma dedicação sobre essas linhas que o presente trabalho se funda quando da tentativa de compreender a emergência do dispositivo escolar empresariado e os sofrimentos psíquicos a ele atrelados.

Primeiramente, nos debruçamos sobre o conceito de discurso, afinal, independente do período ou sociedade retratados, vimos como a escola era permeada, constituída e constituinte dos mesmos. Não só isso, enquanto instituição, a escola exerceria controles discursivos, selecionando, adequando, reagrupando, alterando ou excluindo determinados discursos (FAÉ, 2004). A escola grega, lugar do ócio, “*scholé*”, transmitia ensinamentos com base no que se considerava “cidadão da pólis”, modelo muito bem delimitado, para o qual era preparado o indivíduo – e esse se subjetivava – em um processo de ensino das artes, da filosofia, dos poemas homéricos, da política etc; um cidadão “culto” que dificilmente se diferenciaria daquilo que lhe ensinaram a ser e conhecer. “Foucault distingue o dispositivo da cidade ateniense como o primeiro lugar de invenção de uma subjetivação” (DELEUZE, 1990, p.157). Determinadas

subjetividades se destacariam – ou teriam mais possibilidades – a depender do grau de alinhamento com os discursos da época, selecionadas ou excluídas com base na nacionalidade ou gênero por exemplo. Além disso, se pensássemos a escola asceta, pautada no pensamento cristão e fisicamente punitiva, certamente ela não teria espaço naquela sociedade grega do período clássico. A escola asceta se pauta nos preceitos cristãos para elaborar seu ideal pedagógico, a “*scholé*” grega, por outro lado, se mostrava disruptiva quanto aos fundamentos sagrados da sua época para a explicação da natureza e do mundo (ARANHA, 2020). Assim, caso houvesse uma proposta de escola asceta em oposição à escola grega clássica, é provável que ela gerasse um mal estar devido a sua incompatibilidade com o discurso da época, uma ideia que certamente sofreria represálias, julgamentos e punições. Evidencia-se uma espécie de “jogo de poder”; somando-se ao discurso, entra na equação um controle discursivo que, apesar de também se dar pela escola, estaria para muito além dela, compreendendo demais instituições como a família ou o Estado. Outro exemplo seria o da ascensão do protestantismo e sua importância para aquilo que Weber (1904/2014) nos aponta como “espírito do capitalismo”. Se as possibilidades oferecidas pelo discurso da época sofriam um controle exercido em grande parte pela igreja, ao ponto de o capitalismo emergente tê-la como obstáculo para seu desenvolvimento, a ética protestante é aderida junto ao novo sistema econômico justamente por legitimá-lo; algo que levaria à igreja católica a também readequar seus discursos com relação à avareza do trabalho (WEBER, 1904/ 2014). Aí vemos como é possível uma fala anteriormente controlada, uma prática discursiva anteriormente interdita, passar ela mesma a nutrir e atualizar novas formas de controle do discurso hegemônico e homogeneizante. Eis o jogo de poder discursivo.

Os dois exemplos ilustram brevemente como se dão algumas modificações discursivas, como um discurso que em uma época é tido como inaceitável, em outra pode ser considerado algo banal e vulgar, sem motivo para dar muita importância. Há toda uma relação de forças que atuam sobre o discurso. Nos dias atuais, os castigos físicos ascetas certamente causariam espanto, mas estaríamos tão distantes deles assim? Não haveria um “eco” do discurso asceta nas autolesões e medicalizações? Não haveria, nos dias atuais, discursos que implicam na interdição de um determinado modo de vida, na elevação de si mesmo para alcançar um “humano ideal”?

Apesar de ser fundamental termos uma compreensão sobre o discurso, sobre práticas discursivas e sobre controle, o objetivo aqui é compreender que “é a história que define as condições para a produção do sujeito, que, ao se produzir, reproduz a história” (FAÉ, 2004, p. 413). Daí o motivo de, ao lidarmos com a série de arquivos denominados “história”. Além de

evidenciar a emergência e interdição de diferentes discursos, buscamos entender a história de determinados modelos de subjetivação pautados nos discursos da época, em diferentes “*paidéias*”. O próprio Foucault reflete sobre a subjetividade a partir de um “fio condutor” histórico. As “artes de viver” emanadas pela doutrina cristã, literatura presente desde a antiguidade para definir o bom comportamento, estariam também relacionadas a modos de conduzir-se, modos de vida, jeitos de ser (FOUCAULT, 2016). “A arte de viver deve possibilitar aquisição de certas qualidades, que não são aptidões, que também não são exatamente virtudes no sentido moral [...] são antes qualidades do ser, qualidades da existência” (FOUCAULT, 2016, p. 30). Nelas, haveria “toda uma parte dirigida ao que poderíamos chamar não mais de momentos, não mais desta ou daquela atividade particular, e sim de regime geral da existência”. (FOUCAULT, 2016, p. 28). Trata-se de abordar regimes discursivos – ou o próprio discurso –, entendendo que é a “pedagogia que vincula grande parte dessas instruções de existência” (FOUCAULT, 2016, p. 27). A escola contemporânea é também pedagógica nesse sentido, também instrui a existência, mas os processos de subjetivação nela contidos obedecem a instruções que estão para muito além desta nos dias de hoje. Aqui, enxergamos – e enxergaremos – a escola contemporânea como um dispositivo, um “conjunto multilinear” como nos apontaria Deleuze (1990). Ela é controlada e – de certa forma – controla o discurso em um “movimento contínuo de dentro/ de fora [...] onde os sujeitos e a sociedade, atravessados pelas práticas discursivas, se transformam na continuidade um do outro.” (FAÉ, 2004, p. 409). Mas o que, afinal, é o discurso? O que são as práticas discursivas e os regimes discursivos? Como são controlados os discursos e onde a escola se encaixa nisso? O que seria “dispositivo”? Finalmente, como podemos compreender o processo de subjetivação do indivíduo inserido nesse contexto através de uma investigação do discurso?

2.1 Subjetividade

O ato de falar está precedido por outras determinadas falas; quando questionamos, argumentamos ou afirmamos algo, sabemos que nossa fala está sujeita a um conjunto de regras implícitas ou explícitas, sabemos que não temos o direito de dizer tudo, “que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 6). Assim, lidamos com sistemas de controle, instituições e outros discursos que interditam enunciações diversas das prescritas, sendo antecipadas e autorizadas

– ou não – por elas (FOUCAULT, 1996). Aí também já perceberíamos um certo desnivelamento entre discursos.

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 1996, p. 12).

Em um exemplo tosco, fica evidente que uma previsão do tempo, um “acho que vai chover”, tem consequências menos significativas do que “I have a dream...”, “Imagine all the people”, as propagandas nazistas ou as obras de Vincent Van Gogh. Independente do juízo de valor que se faça, há discursos complexos, axiológicos na construção de sociedades, de pensamentos e de outros discursos, assim como há discursos corriqueiros que, enfatiza-se, não duram muito mais que o momento em que são pronunciados.

O discurso estaria, à primeira vista, no ver e no falar; mas poderia ser pensado no vestir, no performar, no gesticular, nos estereótipos sociais etc. São diversas as formas de se materializar o discurso. Entretanto, quando se trata de processos de subjetivação – o que aqui nos interessa – o falar é priorizado em virtude de sua espontaneidade (FAÉ, 2004).

falar é fazer alguma coisa - algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras diferentes das regras lógicas e linguísticas de construção (FOUCAULT, 2008, p. 234).

Dessa forma, é entre o pensar e o falar, nesse interstício, que se localiza o poder do discurso, seu controle. Há um filtro muitas vezes imperceptível por quem fala, mas que se dá, talvez, exatamente por essa não consciência.

Aí – a título de exemplo – podemos notar o presente capítulo como um paradoxo. Aqui há uma escrita sujeita a normas muito bem estabelecidas, produtora e reprodutora de discursos. Foi orientada, treinada, disciplinada, censurada, interdita, limitada e autorizada – ou não – a se realizar através de uma validação acadêmica. Certamente, alguém “sem autoridade”, fora dos padrões, com uma “escrita não culta”, sem normas – “anormal” –, ou que simplesmente se negasse a seguir as diretrizes da ABNT NBR 6023: 2018, raramente conseguiria se fazer ouvir ou penetrar no discurso acadêmico. Sua produção seria interdita, não é difícil convencer o leitor disso. “Despreparo”, “falta de rigor”, “anticientífico”, “não qualificada”, talvez fossem algumas falas ouvidas por este suposto indivíduo “sem autoridade”, de fora da academia.

Evidentemente, este personagem somos todos nós de diferentes formas – é o jovem estudante contemporâneo que se vê obrigado a inserir suas ideias em um regime de gêneros textuais cobrados por um dado vestibular, por exemplo –. Talvez isso que escrevo agora venho pensando, esboçando e tentando articular de uma maneira minimamente tragável pelo discurso hegemônico há anos. Talvez isso que escrevo agora só o é por se inscrever naquilo previsto pelo discurso acadêmico científico atual. É uma escrita que tem, em si, um estágio disciplinar, de controle, um regime discursivo. Aí o paradoxo, é uma escrita sujeitada àquilo sobre o que escreve. Uma denúncia que, de certa forma, reproduz aquilo que denuncia.

Aí creio que também valha ressaltar a questão da autoria. Se escrevemos ou falamos, se enunciamos um discurso, é por que ele deriva de uma sucessão de outros diversos discursos; é regido por eles.

Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 1996, p. 6).

Pensando a constituição do sujeito diante disso, entendendo o de-dentro como dobra do de-fora (FAÉ, 2004), podemos pensar, a partir daqui, em uma espécie de “Hack” do sistema. Sair da Matrix para novamente conectar-se a ela combatendo-a no seu interior, penetrando, de certa forma, em seus domínios. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10). Assim, de-dentro/de-fora são “posições que se diferenciam apenas por espaços temporais, num mesmo campo geográfico” (FAÉ, 2004, p. 409). Entre elas, vê-se “um movimento contínuo [...] onde os sujeitos e a sociedade, atravessados pelas práticas discursivas, se transformam na continuidade um do outro” (FAÉ, 2004, p. 409). Um enunciado que se diferencia do discurso hoje, se torna o discurso hegemônico amanhã.

“Sair” da Matrix deve ser repensado, então, a partir do momento que esse “alguém” que sai, a constituição de seu *de-dentro*, sua subjetivação, se dá no *de-fora* – Matrix – que o permeia. O indivíduo leva consigo a sua constituinte “dobra do de-fora”.

Contudo, não há apenas a reprodução do de-fora. A problematização do pensamento “em decorrência da indução a novas formas de pensar, remete à produção de novos modos de subjetivação que atravessam e atualizam os saberes e as relações de poder” (FAÉ, 2004, p.9). O de-dentro de hoje é o de-fora de amanhã e vice versa. As chamadas “práticas de si” se tornam

possíveis a partir de aberturas nos códigos morais, “abrindo o espaço de possibilidade para que o indivíduo se submeta mais ou menos completamente às regras de conduta, através de sua obediência ou resistência às interdições” (FAÉ, 2004, p.414); porém, essas “práticas de si”, “ao tomarem forma, serão incorporadas nas relações de poder e saber, havendo reintegração a estes sistemas” (FAÉ, 2004, p. 415).

2.2 Verdade

Entendermos o aspecto subjetivo contemporâneo partindo da “ficção da história”, de uma jornada por arquivos históricos, justifica-se a partir do momento que “para a maioria das grandes elaborações, das grandes questões teóricas que são formuladas, há sempre uma questão histórica que lhes está associada de modo preferencial” (FOUCAULT, 2016, p. 18). Isso é exemplificado por Foucault na relação da política com a revolução Francesa; ou da moral com o cristianismo. Perpassamos esses e outros momentos históricos por que nossas reflexões sobre a escola contemporânea nos remetem a eles. Não os abordar seria desprezá-los enquanto linha que atravessa a escola contemporânea empresarizada. Para compreendermos os processos de subjetivação no dispositivo escolar empresarizado, precisamos partir na noção de que tais processos ocorrem sob um discurso e é nele que identificamos os ecos do passado no presente. A subjetividade tem uma relação íntima com o discurso – bem como com o dispositivo – por conta de nela própria materializarem-se os “*patterns*” discursivos.

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1996, p. 5).

Essa subjetividade, assunto ao qual nos dedicamos, é então vista como “o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade.” (FOUCAULT, 2016, p. 13). Foucault utiliza do termo “verdade” e o desmembra em diferentes conceitos em sua obra. É possível observar, primeiramente, uma conceituação de verdade “disciplinar”, ou seja, qualquer preposição, antes de ser declarada como verdadeira ou falsa, deve seguir com as exigências complexas para que

se encontre “no verdadeiro” ou, em outras palavras, pertença ao conjunto de uma disciplina (FOUCAULT, 1996, p.18). Novamente, o exemplo mais próximo do leitor talvez seja o texto que lê agora.

Uma segunda noção de verdade que podemos tirar na obra de Foucault é a verdade que não se insere “no verdadeiro”. Foucault disserta sobre como os métodos adotados por Mendel, por exemplo, eram estranhos à biologia da época e não se inseriam “no verdadeiro”, não obedeciam às regras, as exigências, ao controle, ao paradigma – ao discurso – e portanto, foram rejeitados. Logo, “erros disciplinados” seriam mais aceitos do que verdades não inseridas “no verdadeiro”. “A disciplina é um princípio de controle na produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1996, p. 18).

Em um terceiro momento, veríamos a verdade subjetiva reprodutora de regras, – dos regimes discursivos – com o processo de subjetivação sendo alvo constante de controle por elas. Diferentes contextos implicam diferentes normas e regras, diferentes discursos que delimitam as fronteiras da subjetividade às quais o indivíduo deve se submeter em maior ou menor grau. Como visto no capítulo anterior, diferentes “*paidéias*” formavam diferentes tipos de cidadão da pólis por exemplo. Ao localizarmos a escola entre os elementos institucionais, discursivos, subjetivos, etc; ela se torna chave para a compreensão dos processos de subjetivação do jovem estudante contemporâneo e da produção de seu sofrimento psíquico. Isso não significa que a subjetividade “é concebida a partir de uma teoria prévia e universal do sujeito”; ela “não é relacionada com uma experiência originária ou fundadora, não é relacionada com a antropologia que tenha um valor universal.” (FOUCAULT, 2016, p. 13). A depressão, por exemplo, tem variações históricas, sociais, de gênero, idade e, principalmente, subjetivas. Trabalha-se com os fenômenos, os discursos acerca deles, e não exatamente as experiências individuais. Delimitamos nosso campo de análise.

Subjetivar-se implica também estar dentro “d’o verdadeiro”, se inserir nele de algum modo a fim de que possa vir a ser sujeito. Ou o indivíduo se ajusta às exigências do poder – ou é por elas ajustado – ou as problematiza e atualiza essas mesmas exigências – prática de si –.

Trata-se de saber qual experiência podemos fazer de nós mesmos, qual campo de subjetividade pode abrir-se para o sujeito por ele mesmo, a partir do momento em que existem de fato, historicamente, diante dele, com relação a ele, determinada verdade, determinado discurso de verdade e determinada obrigação de ligar-se a esse discurso de verdade – seja para aceita-lo como verdadeiro, seja para ele mesmo produzi-lo como verdadeiro (FOUCAULT, 2016, p. 26).

Entender o discurso implica uma compreensão maior sobre o terreno em que o processo de subjetivação se dá. “É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal.” (DELEUZE, 1990, p. 155). No início do capítulo o leitor se deparou com a pergunta: “o que é o discurso?”. Talvez a essa altura já se faça outra, que é: “É possível definir o discurso?”. Foucault refere-se ao termo como “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 90), enfim, multiplicam-se os significados tanto em Foucault quanto, com efeito, no presente capítulo, na tentativa de explicar, expandir, exemplificar, desdobrar o conceito para que se compreenda sua vastidão macro e seu domínio micro – o modo como implica um sofrimento psíquico no jovem estudante contemporâneo, por exemplo. É dessa forma que trabalhamos e trabalharemos com o discurso daqui em diante, contextualizando-o. Com isso, compreendendo a análise do discurso, damos um passo importante também na compreensão do dispositivo que aqui nos focamos, a escola empresarizada.

2.3 Discurso

É interessante reconhecermos também os procedimentos que regem o discurso. Já exploramos alguns deles ao longo deste texto. Vimos como há um desnível entre os discursos, discursos corriqueiros e “discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, transformam ou falam deles, discursos que permanecem através de sua atualização” (FAÉ, 2004, p. 411). O procedimento interno do *comentário* se dá a partir dessa atualização, dessa “substituição”, chamada de “princípio de deslocamento”, onde são utilizados discursos que “são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer, já que, esta ‘substituição’ não é estável, constante ou absoluta, pois não cessa de se modificar com o tempo” (FAÉ, 2004, p.411).

Também já explicitamos os procedimentos internos da *autoria* e da *disciplina*. Partindo deste mesmo capítulo como exemplo, entramos na seara do paradoxo de este denunciar aquilo que se submete e, de certa forma, reproduz. Em termos técnicos, é possível enxergar como “o autor provoca a inserção social do texto através da elaboração dos nós de coerências textual que ligam à formação discursiva” (FAÉ, 2004, p.411). Ao mesmo tempo, vemos o aspecto disciplinar da construção de um “conjunto de métodos, um *corpus* de preposições consideradas

verdadeiras, um jogo de regras e definições [...] que se constituem numa espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele” (FAÉ, 2004, p.411). Nos servimos desse “sistema anônimo” também para construir um discurso sobre o dispositivo escolar empresarizado e inseri-lo no campo acadêmico.

Além dos procedimentos internos, teríamos também os procedimentos externos de regulação do discurso; estes se dariam “a partir de sistemas de exclusão que cumprem sua função estratégica, identificando e analisando as condições de possibilidade para que o discurso seja valorizado como verdade ou excluído de uma determinada formação discursiva” (FAÉ, 2004, p.411).

Ciclo da interdição, seria caracterizado pela proibição – ou seja, inibição sob pena de supressão –, pela censura – não permitindo, impedindo que se diga ou negando a existência – e, finalmente, pela unidade do dispositivo – onde se observa o atravessamento do poder em diferentes níveis, regulando-os de cima para baixo (FAÉ, 2004). *Separação e rejeição*, talvez já radiografados pelo leitor se dariam através de “uma divisão valorativa que atravessa as diversas formações discursivas; selecionando, classificando, habilitando ou excluindo os enunciados.”. (FAÉ, 2004, p.412).

Talvez esses dois, *ciclo da interdição* e *separação e rejeição* não nos saltem aos olhos, ao menos não por enquanto. O terceiro procedimento seria o da *vontade de verdade*, aqui sendo o mais interessante para nossa análise, visto sua íntima relação com a subjetividade. Íntima, por conta de como essa *vontade de verdade* se dá institucionalmente. Quando “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos — estou sempre falando de nossa sociedade — uma espécie de pressão e como que um poder de coerção.” (FOUCAULT, 1996, p.11). As “artes de viver” poderiam, talvez, ser lidas como frutos, desdobramentos, de uma certa “vontade de verdade” institucionalizada. Se há um sujeito em que se localiza o poder discursivo canalizado pela instituição católica através dessas “artes de viver”, há também aqueles que zelam pela manutenção do discurso verdadeiro nelas impresso. Há uma vontade de que as “artes de viver” sejam verdade, que sejam um norte para um dito “humano ideal”. E poderia ser diferente? Se há um processo de subjetivação que atende às exigências de um poder, que se identifica com elas, ou que é coagido à atende-las, é de se pensar que o indivíduo defenda o discurso através do qual se subjetivou, afinal, aquilo também é ele. “Toda arte de viver implica que o indivíduo não só a aprenda, mas também, como diríamos em nosso vocabulário, a interiorize” (FOUCAULT, 2016, p.32). A aprendizagem das “artes de viver” – e isso se estende ao discurso como um todo – se dá através da relação com os outros, ou seja, “a presença do outro, suas palavras, sua autoridade são evidentemente

indispensáveis” (FOUCAULT, 2016, p. 31) – e isso será fundamental para as futuras discussões aqui apresentadas. As verdades do sujeito, sua vontade, vai sendo atendida dentro do discurso em que se insere. Não se exige muito esforço para notar as semelhanças das “artes de viver” com os dias atuais, elas ainda estão por aí, só as nomeamos de outra forma. Isso, claro por expressarem um discurso hegemônico, que domina os enunciados. Mas cotidianamente nos deparamos com códigos morais ditos e não ditos que ditam nosso “viver”. O estudante contemporâneo inserido na escola empresarizada também se sujeita a partir dessa lógica. As redes sociais se mostram uma importante linha atravessadora do dispositivo escolar empresarizado e, portanto, chave para compreendermos as subjetividades produzidas por esse dispositivo, os regimes discursivos que dominam os enunciados.

Visto isso, também nos cabe citar sobre eles, os enunciados. Foucault usa o termo “seja para falar (como se se tratasse de indivíduos ou acontecimentos singulares) de uma ‘população de enunciados’, seja para opô-lo (como a parte que se distingue do todo) aos conjuntos que seriam os ‘discursos’” (FOUCAULT, 2008, p. 90). Os enunciados, portanto, seriam como “átomos do discurso”, proposições que se destacam de um determinado discurso. Os exemplos estão a nossa volta. Voltando ao paralelo de “Matrix” com o discurso, pudemos descrever brevemente esse “sistema”, perpassamos sobre como o sujeito se relaciona intrinsecamente com ele e quais as operações, qual a programação que mais ou menos o rege. Evidentemente que haverá os que “saem”, enunciam a “verdade” para além “d’o verdadeiro”, sofrem com as represálias – os procedimentos externos e internos – e haverá aqueles propensos a tornarem-se “agentes smith’s” que, em prol de defende-la, atuam também na reprodução de um discurso homogeneizante, estão em conformidade com ele, exercem e alimentam sua repressão. Em outras palavras, existem práticas de si e existem reproduções do discurso.

2.4 Genealogia e Arqueologia

Mas para compreender o dispositivo, é preciso também saber como abordaremos o discurso. Metodologicamente, apenas expor os conceitos até aqui abordados não seria suficiente para articular o discurso, o enunciado, *o verdadeiro* com as possíveis reflexões acerca da subjetividade e dos processos de subjetivação no dispositivo escolar contemporâneo.

Aí entra um rigor complicado de se fazer inteligível. Há a tentativa de se construir algo leve e tragável, de ir atrás de analogias que facilitem a visualização do que aqui se propõe. Mas

reconhecemos aqui a complexidade e desafio didático de ilustrar com palavras o que seriam as metodologias foucaultianas de análise do discurso.

A Arqueologia e a Genealogia do discurso são propostas por Foucault na tentativa de formatar e fundamentar um método de análise do discurso. Deleuze (2013), se refere a Foucault como um “arquivista”. “O novo arquivista anuncia que só vai se ocupar dos enunciados. Ele não vai tratar daquilo que era, de mil maneiras, a preocupação dos arquivistas anteriores: as proposições e as frases.” (DELEUZE, 2013, p. 13). A descrição é interessante pois, no capítulo um, talvez a sensação provocada seja essa, a de que a nossa frente são apresentados diferentes arquivos sobre diferentes períodos históricos. Arquivos sublinhados, emendados, rabiscados e grifados de diferentes formas, procurando enfatizar ao leitor justamente os discursos aos quais estava sujeita uma quantidade inimaginável de enunciados. Encara-se a “História” como uma história contada, uma ficção na qual selecionamos esses “arquivos” na tentativa de apontar os ecos do passado no presente. É através dessas ênfases, desse modo de se olhar a história, considerando-a também enquanto um grande discurso, que podemos desconfiar da exatidão, da precisão e da ordem dessa “*linha do tempo*”, ou seja, do modo como a história se organiza.

Foucault

vai negligenciar a hierarquia vertical das proposições, que se dispõem umas sobre as outras, e também a lateralidade das frases, onde cada uma parece responder a outra. Móvel, ele se instalará numa espécie de diagonal, que tornará legível o que não podia ser apreendido de nenhum outro lugar, precisamente os enunciados (DELEUZE, 2013, p13).

“Na metodologia foucaultiana, a arqueologia e a genealogia se constituem como dois conjuntos complementares, sendo sua diferença não tanto de objeto ou de domínio, mas de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação” (FÁE, 2004, p. 413). Entende-se que a Arqueologia e a Genealogia, se não inseparáveis, estão correlacionadas. Uma conseqüentemente acaba culminando na outra e vice versa. A primeira irá “procurar cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação [...]; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas” (FOUCAULT, 1996, p. 60). Aí podemos pensar sobre subjetivações possíveis ou limitadas pelo controle discursivo. Tendo uma compreensão sobre o discurso, identificando e analisando suas limitações, e a partir do exposto até aqui, podemos articulá-lo com a subjetividade, entendendo quais são as verdades assumidas pelo sujeito e quais são as possibilidades apresentadas à ele. “É ainda nesta perspectiva crítica, mas em outro nível, que deveria fazer a análise dos procedimentos de limitação dos discursos.”

(FOUCAULT, 1996, p. 63). Abordar arqueologicamente um determinado campo, implica também identificar as autorizações e censuras colocadas ao sujeito.

A essa altura, já podemos pensar o capítulo anterior tanto em termos de arqueologia quanto de genealogia. Propositamente utilizamos ambos os métodos na abordagem dos arquivos sobre os conceitos de *paideia*, cidadão da pólis, tradicionalismo cristão, ética protestante, entre outros que soam mais ou menos próximos a nós. A vantagem retórica e familiarização com a prática antes da conceituação – pensando didaticamente no leitor – nos ajudam no retorno a exemplos arqueológicos e genealógicos nele já contidos. Aí fica a cargo da memória buscar aqueles que talvez mais lhe marcaram. Citamos o “cidadão romano”, o conceito de “ócio”, de “trabalho”, o que eles implicavam, seus possíveis desdobramentos, a noção de “tempo” dentro de tudo isso e como diferentes discursos entraram e saíram de cena ao longo das eras. Pergunta-se: como fica nossa noção sobre subjetividade a partir disso? Quais foram as verdades que se inseriram ou não “n’o verdadeiro” ao longo do tempo? Quem pode de fato *ser*? Partindo de Foucault: “Quais são, portanto, os efeitos da existência dessa verdade e desse discurso de verdade para a experiência que fazemos de nós mesmos?” (FOUCAULT, 2021, p.26). O estudante contemporâneo certamente se aproxima e se diferencia desses e tantos outros conceitos apresentados. Apenas pensar sobre o “ócio” e sobre a *scholé* em contraste com a “falta de tempo” e alta gama de conteúdos a serem memorizados pelo “vestibulando” faz com que nos deparemos com a “ironia” do dispositivo escolar empresarizado. Aí entram também questões sobre nossa instituição protagonista, afinal quais os ecos do passado encontrados nisso que chamamos de escola? Quais são os discursos que a atravessam nos dias atuais? Quais são constituintes e constituídos dela? Percebe como Arqueologia e Genealogia se correlacionam? Elas se alternam, se apoiam uma na outra e se complementam (FOUCAULT, 1996). A arqueologia “liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 69). Portanto, dedica-se a compreender as possibilidades e impossibilidades de emergência de um determinado discurso e seus átomos.

O que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a epistémê onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; neste relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma “arqueologia. (FOUCAULT, 2000, p. 18).

Na genealogia, o enfoque já é outro. Se na arqueologia temos a nossa frente um campo de possibilidades, aqui nos dedicamos à quem esse mesmo campo estaria sujeito, quais são as condições de emergência de um determinado saber e a qual poder ele estaria relacionado; aí conceitua-se um saber-poder (FOUCAULT, 1993). Afirma-se que “se há algo a decifrar, algum segredo a desvendar, é que as coisas não têm essência, ou melhor, a essência foi deliberadamente construída, a partir de situações específicas, contextualizadas histórica e socialmente.” (FAÉ, 2004, p.413). Dito de outra forma, se na arqueologia dos deparamos com um determinado espectro de diferentes discursos, é por que esse espectro se dá a partir de uma relação de forças que o precedem, há “o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas” (FOUCAULT, 1993, p.6). Portanto, quando se trata de escola contemporânea, é inevitável que nos ocupemos das relações de força, das batalhas, do controle, das instituições, dos discursos, das subjetividades relacionadas a sua emergência e proveniência. “Um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores” (FOUCAULT, 2014, p.16) – qual a “sentença” do estudante da escola empresarizada? Qual a positividade que o normaliza e o adestra? Quem é seu carrasco atualmente? Emprega-se a genealogia no primeiro capítulo a partir do momento que buscamos esboçar esse jogo de poder ao qual esteve e está sujeito o ato de aprender, de ensinar, de estudar, enfim, de se formar um indivíduo. Se lá vemos como a educação “esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem” (SAVIANI, 1996, p.34), aqui destrinchamos esse “formar”, mostramos como “a parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, [...] não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de construir domínios de objetos” (FOUCAULT, 1996, p. 70). Através dessa análise dos “domínios de objetos” – genealogia – é que se pode “afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas” (FOUCAULT, 1996, p.70) – arqueologia.

Genealogia relacionada à domínio de objetos e arqueologia relacionada as proposições. O tema é denso e difícil de ser simplificado. Mas, caso ainda não tenhamos cumprido com esse objetivo, pensemos o seguinte: imagine que estudamos um determinado tipo de solo, literalmente um pedaço de terra, estamos em frente a ele, queremos saber qual tipo de vegetação pode surgir dali; o que dele pode florescer; qual o grau de obstáculos algumas pedras oferecem à plantas que se esgueiram para dribla-las; observamos quais são os locais mais iluminados e menos iluminados que oferecem mais ou menos condição de crescimento às plantas que observamos; quais são as plantas que observamos, suas cores, tamanhos, texturas, frutos,

sementes, como se relacionam colaborativamente ou predatoriamente com outras a sua volta; nos atentamos para as plantas que cresceram tortas em meio as adversidades e ameaças ao seu crescimento, o que tiveram de romper e lidar para que viessem à superfície e se desenvolvessem. Enfim, imagine desde uma pequena horta, até um grande jardim; de pequenas ervas até mega flora. Fazemos, portanto, um trabalho arqueológico quando da tentativa de compreender as condições às quais essa flora está submetida – e com isso, podemos compreender um pouco sobre a própria flora, concorda? –. Agora, esse solo, esse terreno que escolhemos concentrar nossa análise, é sedimentado, esteve sujeito à climas, erupções, interferência de fauna diversa, terremotos, geadas, secas, tempestades, nevascas, etc. Procurarmos compreender aquilo que, de certa forma, “controlou” e “controla” esse solo, à que ele esteve sujeito, as forças que nele atuaram e como se relacionam com as forças nele atuantes é a parte genealógica do nosso trabalho. No meio disso tudo, há pequenos seres-vivos aos quais esse “bioma” que analisamos oferece maior ou menor condição de sobrevivência – de subjetivação.

2.5 Dispositivo e Positividade

Abordamos algumas das linhas mais importantes para a compreensão da escola contemporânea ou, como aqui a encaramos e delimitamos, o dispositivo escolar empresarizado.

Vimos anteriormente como o dispositivo pode ser entendido como um “conjunto multilinear” ou uma “espécie de novelo ou meada” (DELEUZE, 1990, p. 155). Esse novelo ou meada é atravessado por “linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição.” (DELEUZE, 1990, p. 157). Ele é heterogêneo, “inclui qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas, etc.” (AGAMBEN, 2005, p.25). Faz sentido encarmos a escola contemporânea dessa maneira, pois, ela tem em si um estágio disciplinar, é uma instituição disciplinar a princípio; nela podemos observar os discursos hegemônicos se fazendo presentes, as verdades; também consideramos as linhas e enunciação e ruptura que a atravessa e, evidentemente, as linhas de subjetivação constituintes e constituídas do e pelo dispositivo.

Daí, também se compreende o dispositivo enquanto resultado do cruzamento das relações de saber e relações de poder (AGAMBEN, 2005). Abordamos essas relações ao longo do texto. Elas estão lá quando falamos sobre o discurso, sobre os enunciados, sobre as práticas

de si, a subjetividade e os procedimentos arqueológicos e genealógicos. “O poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é um poder” (DELEUZE, 1988/2019, p.73). Nota-se como há sempre uma relação de forças, uma tensão durante as análises dos arquivos. Neles, há forças em colisão o tempo todo; quando da interdição do discurso cristão sobre o capitalismo emergente; também nas disciplinas e nas denúncias delas, as revoltas; e evidentemente nas estratégias adotadas pela burguesia para acalmar as revoltas sociais. Logo, entendemos que “a força não está nunca no singular, ela tem como característica essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é relação, isto é, poder: a força não tem objeto nem sujeito a não ser força” (DELEUZE, 1988/2019, p. 73). Além disso “o poder não é essencialmente repressivo, [...] ele se exerce antes de se possuir, [...] passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes” (DELEUZE, 1988/2019, p.74). Ainda no campo do afeto há um exercício de poder, há o poder de se afetar outras forças (DELEUZE 1988/2019).

“Com efeito, o saber e o poder se apoiam e se reforçam mutuamente” CASTRO, 2009, p. 323). Na íntima relação saber-poder, “a formação do saber requer que se leve em consideração, além das práticas discursivas, as práticas não discursivas; e também que se preste particular atenção ao funcionamento entrelaçado de práticas discursivas e não discursivas” (CASTRO, 2009, p.323). O saber relacionado ao poder significa que há um regime discursivo ao qual se obedece. “O conjunto assim formado a partir do sistema de positividade manifestado na unidade de uma formação discursiva é o que se poderia chamar de um saber” (CASTRO, 2009, p. 393) “O termo ‘saber’ define, precisamente, o objeto de estudo da arqueologia” (CASTRO, 2009, p. 393). Quando falamos do discurso, dos enunciados, da subjetividade, estamos falando, indiretamente, do saber – e conseqüentemente do poder.

Assim, justifica-se a importância de abordarmos os conceitos de discurso, subjetividade, verdade, arqueologia e genealogia pois eles fazem parte da equação à qual nos dedicaremos para compreender os processos de subjetivação dentro de escola contemporânea empresarizada e sofrimentos psíquicos característicos desses processos; afinal, “os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito.” (AGAMBEN, 2005, p. 38)

Dessa maneira, é interessante que voltemos também ao conceito de “regimes discursivos”. Trata-se, em outras palavras, do conceito de positividade. “A positividade de um saber é o regime discursivo ao qual pertencem as condições de exercício da função enunciativa” (CASTRO, 2009, p. 336). Ou seja, quando estamos falando sobre o dispositivo escolar empresarizado, é importante que compreendamos a positividade – os regimes discursivos – pois é através dessa compreensão que podemos também compreender o que o discurso faz acontecer,

ou seja, a dominação dos enunciados pelo discurso hegemônico e as condições do processo de subjetivação. Logo a positividade, na escola empresarizada, se mostra a partir do momento em que lógicas empresariais, regime da excelência, aversão ao ócio, culto à performance, dentre outros regimes, fazem com que o estudante se autopressione, se autocobre, se auto geste e – consequentemente – se automutile, por exemplo, por não mais atender às suas “próprias” expectativas, as expectativas da “positividade do poder” (Han, 2017). Aí já damos pistas sobre as futuras investigações aqui apresentadas.

Foucault disserta sobre o dispositivo da cidade ateniense, sim, a *polis grega* pela qual começamos nosso trabalho, diferenciando-a

como o primeiro lugar de invenção de uma subjetivação: é que segundo a definição original que lhe dá Foucault, a cidade inventa uma linha de forças que passa pela rivalidade dos homens livres. Ora, desta linha, sobre a qual um homem livre manda no outro, destaca-se uma muito diferente, segundo a qual aquele que manda em homens livre deve ele próprio ser mestre de si mesmo. (DELEUZE, 1990, 157).

Não nos antecipamos anteriormente em abordar a pólis em termos de dispositivo pois, assim como os demais conceitos aqui explicados, isso nos demandaria elucidar ao leitor, desde o princípio, sobre este e demais conceitos da obra de Foucault. Lidar com os arquivos já é uma tarefa complexa por si só. Mas retornando ao primeiro capítulo, procuramos evidenciar os processos de subjetivação, o que significava ser um cidadão da pólis e como esse processo de se tornar cidadão implicava em um jogo de poder, em um discurso, enfim, em um emaranhado de linhas ao qual, agora, conceituamos como dispositivo.

Porém “Foucault devia mostrar que os processos de subjetivação assumiriam eventualmente outros modos diferentes do modo grego, por exemplo, dos dispositivos cristãos, nas sociedades modernas, etc” (DELEUZE, 1990, 157). Também passamos pelo dispositivo cristão no início de nosso trabalho e procuramos evidenciar as positivities que lá implicavam em certas práticas, certos modos de ser, processos de subjetivação. Nas sociedades modernas e pós modernas, na atualidade, é onde localizamos nossas discussões, dando continuidade às investigações sobre o dispositivo escolar contemporâneo.

Pertencemos a certos tipos de dispositivos e nele agimos. A novidade de um dispositivo em relação aos anteriores é o que chamamos sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. (DELEUZE, 1990, p. 159)

Visto isso, passemos a compreender metodologicamente o trabalho que foi e que será realizado aqui em diante.

Primeiramente, e creio que a essa altura já esteja evidente, partimos de um trabalho arqueogenealógico – haja vista como genealogia e arqueologia são inseparáveis – na análise dos controles que foram exercidos sobre a escola em diferentes sociedades ao longo das eras – controle, é claro, estendido também ao sujeito –. Para tratarmos da escola contemporânea necessitávamos abordar a que ela foi submetida, quais “batalhas”, jogos de poder, de discurso, entre os quais ela se dava. O objetivo, assim, era de que no palco onde nossos objetos de estudo entrarão em cena, tivéssemos esse pano de fundo, esse cenário que expressasse o axioma da escola, suas nervuras, pontos agudos e de suma importância para a compreensão das heranças da escola atual. Isso nos ajuda a atingir e densificar as discussões propostas no capítulo quatro.

A partir disso, destrinchamos o primeiro capítulo a partir da explicação metodológica e conceitual contida no segundo – esse que vos “fala” –. Com ele, visa-se sanar a necessidade de explicar ao leitor as estratégias aqui adotadas, os conceitos, as metodologias utilizadas, mas, principalmente, que o trabalho atenda as exigências do campo científico-acadêmico em que procura se inserir e pelo qual almeja ser apreciado. Além disso, é certa a importância de que adotemos algum caminho pelo qual iremos percorrer com as discussões aqui propostas. Ser metódico no que diz respeito a uma estrutura, quais “andaimes” irão nos permitir edificar o texto, nos permite seguir nele com maior “segurança”, correndo menos risco de nos perdermos. É uma tarefa com suas particularidades tentar compreender e se fazer entender dentro da metodologia foucaultiana, o presente capítulo é fruto desse desafio.

A Genealogia, portanto, foi e será utilizada na compreensão da emergência do dispositivo escolar empresarizado. O primeiro capítulo é produto de um trabalho genealógico a partir do foco que damos nas relações e jogos de poder discursivos que culminam e não deixam de pairar sobre a escola contemporânea. Se ao leitor a educação espartana não parece tão distante da atual, não seria para menos, não deixa de haver a “sobrevivência do mais apto” nos dias atuais, ou melhor, daquele que melhor se preparou. Também no regime asceta veríamos, assim como na atualidade, o uso de estratégias que adestrem o indivíduo em prol de um “eu ideal”. Assim, justifica-se a etapa genealógica do trabalho. Ou seja, antes de apresentar os personagens, os conceitos, buscamos montar seu “painel semântico”.

Nesse sentido, é necessário também que localizemos nossas discussões. Por mais que algumas experiências possam ser compartilhadas, e ainda que as discussões feitas possam ser estendidas à diferentes sociedades de um mundo globalizado, iremos abordar especificidades brasileiras. Sim, faz sentido utilizar de referencial teórico estrangeiro, até mesmo indispensável

para tratar de questões discutidas internacionalmente. Mas, para dar ao nosso pano de fundo “tons” de Brasil, devemos também contextualizar como partimos de sociedades disciplinares no final do capítulo um, para chegar na contemporaneidade do capítulo quatro. Há certamente diferenças a serem compreendidas e exploradas, diferenças essas que se acentuam quando focalizamos no cenário brasileiro. No terceiro capítulo novamente a genealogia entra como instrumento para procuraremos entender essas diferenças e particularidades. Quais foram algumas das discussões propostas sobre fenômenos subjetivos experienciados no Brasil nesse intervalo? Quais foram os discursos imigrantes no Brasil, como se instalaram e se difundiram? Quais são as características Brasileiras que se aproximam ou se distanciam das temáticas abordadas internacionalmente? Como exatamente se dá a disciplina, o controle, o sujeito disciplinado e quais seus efeitos no cenário brasileiro? Aqui já antecipamos alguns dos possíveis jogos discursivos interferentes no “solo” brasileiro constituinte do dispositivo que nos interessa.

Explorando essas e outras questões adentramos em nossa reta final. No capítulo quatro é onde esperamos atingir o “clímax” de nossa análise. Nele, então, a arqueologia protagoniza o papel de evidenciar os discursos advindos desse pano de fundo genealógicamente montado. É onde finalmente exploramos esse “solo”. Analisamos o que emerge dele, as pedras, as flores, as plantas, possibilidades e restrições que se manifestam em uma relação análoga a dos discursos, das positivities, dos dispositivos com a subjetividade. A partir disso, são propostas discussões acerca dos processos de subjetivação, das verdades possíveis, das positivities. “Chamemos de positivities esses domínios de objetos; e, digamos, para jogar uma segunda vez com as palavras, que se o estilo crítico é o da desenvoltura estudiosa, o humor genealógico será o de um positivismo feliz.” (FOUCAULT, 1996, p.70). Diante de tudo o que foi apresentado, acreditamos ser possível contribuir para uma compreensão dos processos de subjetivação do estudante contemporâneo inserido no dispositivo escolar empresarizado. “Não se trata de uma avaliação do passado em nome de uma nova verdade, mas de uma análise do que somos, enquanto atravessados pela vontade de verdade. Assim, a genealogia seria o estudo das formas de poder” (FAÉ, 2004, p.413). “A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 1993, p.15).

Supõe-se que o saldo que nos espera, não seja dos melhores. A hipótese é de que as possibilidades que restam à esse jovem estudante que falamos são aquelas onde as patologias neuronais do séc. XXI são gestadas, em silêncio, sem um agente externo ou transmissor, tampouco algo que o sistema imune pode combater ou que qualquer vacina pode prevenir

(HAN, 2017a). Em outras palavras, trata-se de subjetivar-se através da legitimação das autoagressões em prol de positivities; positivities estas que atravessam as relações pessoais, a sexualidade, a saúde, a felicidade e, principalmente, o trabalho, nosso principal foco (HAN, 2017a). Sim, talvez o mais árduo deles, a profissão estudante, onde testemunha-se a colonização da própria “alma”, onde há ainda uma disciplina subjacente que “aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2014, p.135). Acredita-se que as diferenças entre o campo do trabalho e a escola se atenuam de tal modo que as positivities encontradas no primeiro, encontram-se também no segundo.

“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.” (FOUCAULT, 1996, p. 22). No “solo” que investigaremos, certamente há “vegetações” que morreram por não terem sido nutridas, outras pela forte repressão e limitação que algo oferecia ao seu crescimento.

Veríamos a disciplina sofrer mutações através dos séculos. Sairíamos de um estágio panóptico³ para um menos localizado. Em tempo, ingressaríamos na Sociedade de Controle, no universo das cifras, códigos e senhas, (Deleuze, 1990), para então compreendermos a Sociedade do Cansaço atual, dos sujeitos esgotados por si mesmos (Han, 2017a). A escola não ficaria na plateia desse espetáculo, mas seria completamente atravessada ao passo em que também influenciaria essas “atualizações disciplinares”. Ela não deixaria de ter um estágio disciplinar ainda nos dias de hoje, por mais profundo que ele esteja.

Ainda trataremos dessas diferentes concepções sobre a disciplina mais a frente, claro, mas não sem antes colocarmos nossa lente sobre o território brasileiro, no intuito de localizar nossa discussão. Vejamos como o discurso disciplinar seria importado para o Brasil e quais os seus efeitos na sociedade atual.

³ Foucault aborda o panóptico em vigiar em punir. Trata-se da ideia de uma “construção periférica, em forma de anel, e uma torre no centro do anel” (CASTRO, 2009, p. 314) no anel periférico localizaram-se celas, enquanto na torre haveria um vigia capaz de ver sem ser visto. O poder na sociedade disciplinar seria panóptico.

3 CAPÍTULO 3: VIRA-LATA, CONTROLE, E DISPOSITIVO VERDE-AMARELO

3.1 O vira-lata com fome: um filho bastardo da história

A análise da situação escolar brasileira deve considerar a transplantação das tradições e instituições escolares europeias. Inicialmente a escola assemelha-se ao modelo, mas, em seguida, deforma-se e reduz-se às condições do ambiente (TEIXEIRA, 1953/1999, p. 311)

Imaginemos que há um conjunto de cães. Um pastor alemão, um Corgi, um buldogue francês, um mastim italiano, dentre outros de diferentes origens europeias. Uma matilha, caso prefira. É uma matilha bem alimentada, nenhum deles passa fome, mas por sempre comerem a mesma ração, anseiam por algo novo. Um belo dia o Corgi e o buldogue francês chegam com uma novidade, um bife enlatado, que nunca cão algum comeu e que será repartido a todos. Cada cão da matilha tem seus gostos próprios, seus costumes e um paladar específico que varia de acordo com a raça. Mas é inevitável, essa nova “proteína industrializada”, se não adorada, é ao menos apreciada pelos demais. Claro, alguns apresentam certa resistência, um ou outro talvez não dê tanta importância à novidade, mas a maioria saliva e devora o bife enlatado. Em um canto, meio afastado da matilha, há um vira-lata. Ele não socializa tanto com os outros, entrou recentemente na matilha, “descobriram” ele há pouco tempo. Ele é um bastardo, pouco se sabe de seu paladar, pouco importa suas características, comportamento, costumes, enfim, sua “raça” não é reconhecida como as dos demais. Logo, o vira-lata, mesmo que talvez não salivasse tanto pelo bife enlatado, está faminto, não possui tanto critério e muito menos coragem para contrariar sua nova manada.

O Brasil é o filho bastardo no discurso da história. Foi descoberto, achado – invadido, considerado novo, tão somente por ser novidade aos olhos dos que o “enxergavam pela primeira vez”; e faz sentido, afinal, os que o “enxergaram pela primeira vez” foram aqueles que escreveram a própria história.

Como uma folha em branco, nele são feitos desenhos a mão europeia. Uma colônia que seria “nutrida” com o “bife enlatado” da cultura exterior, de modo a domesticar, evangelizar, vestir, enfim, “adestrar” o “novo vira-lata”. No cap. 1 vimos como a transmissão da mensagem cristã foi essencial no estabelecimento de uma “*paideia*” cristianizada – um discurso cristão – e como a permuta entre cristianismo e a cultura grega fora fundamental para sua ascensão – aqui retratamos o jogo de poder discursivo. As revoluções do século XVIII também se

difundiriam na tentativa de espalhar a mensagem do liberalismo e capitalismo messiânico, influenciando e sendo influenciada pela cultura onde se instalava no estabelecimento de um *ethos* do capital revolucionário. Em outras palavras, por mais que o “bife” da revolução francesa, “enlatado” pela revolução industrial, fosse “o mesmo” para os “cães” de nossa matilha, cada um iria “digeri-lo” de acordo com suas características próprias; o “vira-lata”, lembremos, ainda seria um “vira-lata” mesmo se “enquadrando na matilha” e “comendo” de sua “novidade revolucionária”.

Começamos esse terceiro capítulo a partir de onde paramos em nossos arquivos, as revoluções do séc. XVIII, pois é a partir dos discursos destas que veremos a educação do Brasil ser norteada também, ainda que no séc. XIX o Império brasileiro custasse para caminhar em paralelo aos ideais liberais e industriais do capitalismo.

enquanto na Europa o liberalismo caminhava a passos largos para a industrialização, no Brasil, a independência política não propiciou mudanças econômicas e sociais significativas, pois, com a manutenção do regime monárquico, o Estado brasileiro estava comprometido a garantir os privilégios de uma elite (ARANHA, 2020, p. 250).

Assim, se na Europa ocorre uma dedicação à institucionalizar a educação, orientando-a para as necessidades da indústria, no Brasil esse “atraso” corrobora para a restrição do pensar uma educação apenas para a elite. Nesse descompasso, vemos, por exemplo, a obra do Marquês de Condorcet – séc. XVIII – servindo de inspiração para a educação brasileira. “A distinção feita por Condorcet entre instrução pública e educação completa, [...] destinou a primeira ao povo simples e a segunda à elite” (ARANHA, 2020, p. 254). Logo, através de formações discursivas como essas é que se constituía aos poucos a segmentação da educação, oferecida de uma maneira para a elite e de outra para a massa.

Fazendo um paralelo com os nossos dias, será que o tratamento dispensado a um jovem que conclui o ensino médio visando ao mundo do trabalho equivale àquele conferido a que pretende fazer dessa etapa de estudo um caminho para cursar a faculdade? Ou teríamos aí uma confirmação da desigualdade ao adequar os estudos conforme os recursos materiais dos estudantes? (ARANHA, 2020, p. 255)

As respostas à essas perguntas parecem óbvias, claro que aqui as utilizamos a nível retórico, mas saber exatamente como respondê-las e quais seriam alguns dos discursos por trás de suas respostas é certamente um desafio. Iremos abordá-las futuramente, mas conforme avançamos no texto, cada vez mais conseguimos ver o jogo de forças que veio a estabelecer o cenário discursivo atual. Genealogicamente falando, vamos percebendo cada vez mais a reverberação da história arruinando os corpos no presente (FOUCAULT, 1993), fazendo com que naturalmente o próprio decorrer de nossa análise possa nos mostrar as condições de emergência e proveniência do dispositivo escolar, revelando o jogo de forças nele subjacente.

Os discursos iluministas encontravam também forte resistência econômica. Na Assembleia Constituinte de 1823, “motivados pelos ideais iluministas da Revolução Francesa, os deputados brasileiros aspiravam a um sistema de educação que resultou em lei nunca cumprida” (ARANHA, 2020, p. 255). Além de se cair em um idealismo, as propostas de uma “liberdade de ensino sem restrições” e de instrução primária gratuita à população caíam em um limbo de questões técnicas, econômicas e políticas que a impediam de se dar no plano da realidade (ARANHA, 2020). Caíamos “na tendência de suprir as deficiências da realidade por uma declaração legal de equivalência ou validade dos seus resultados. [...] buscávamos, numa compensação natural, conseguir o reconhecimento, por ato oficial, da situação existente como idêntica à ambicionada” (TEIXEIRA, 1999, p. 313).

Além disso, “a partir de 1834 o poder central passou a responsabilidade apenas pela educação superior – formadora de novas elites dirigentes – passando a responsabilidade da educação elementar e técnica para as províncias” (YAZLLE, 1997, p. 17). Isso também nos leva a compreender um pouco mais sobre o jogo de forças envolvido quando de um pensamento sobre a educação. Primeiro que não é interessante “educar o vira-lata”, instruí-lo já bastaria para aqueles que, de certa forma, regiam as instituições reguladoras do *pattern* discursivo. Às províncias, às margens, à massa é delegado “o regime de mero adestramento” (TEIXEIRA, 1999, p. 317) – e logo, vamos notando gradativamente como nos aproximamos ou nos diferenciamos de um passado –, talvez mais presente do que inicialmente imaginamos. Segundamente que “os colonizados, como todos os bons colonizados, entraram a lograr os colonizadores, obtendo o ‘reconhecimento’ para os seus colégios, fossem quais fossem as suas deficiências, mediante o cumprimento formal dos prazos e demais exigências estabelecidas” (TEIXEIRA, 1999, p. 314). As páginas da história nos contariam, portanto, sobre o jogo de poder discursivo, o campo de batalha que fazia emergir um pensamento sobre o dispositivo escolar. Cumprir formalidades, prazos e outras exigências definiam uma verdade, inseriam-se no verdadeiro e, de certa forma, norteariam um discurso sobre a escola e a validariam.

Diante disso, porém, a segregação social já existente seria cada vez mais anabolizada. O sistema escolar ia se dicotomizando, a escola passava a ser “um processo de validação, pelo qual nos assegurávamos de um título legal de educado, com todas as vantagens daí recorrentes” e assim, “a simulação se tornou não somente possível, mas até frutuosa” (TEIXEIRA, 1999 p. 314). Percebe a complexidade do jogo de forças? O sujeito se submetia à uma “educação” que nada lhe ensinava tão somente para adquirir essa espécie de “ingresso”, essa possibilidade de se inserir e se apoderar de um determinado discurso, de um determinado saber-poder, se valendo de estratégias diversas para atingir seu objetivo. Esse sujeito ainda se faz presente nas salas de

aula atuais e nas universidades, somos constituídos por ele, também nos submetemos a esse jogo que continua muito atual; logo, isso nos ajuda a compreender mais sobre os processos de subjetivação e, evidentemente, sobre o dispositivo escolar empresarizado.

O que se aprendia – ou se aprende – também pouco importava. Por mais inúteis que fossem os conteúdos, o que se acreditava é que, “se se devotassem os alunos a estudos inúteis em si mesmos, mas reputadamente formadores da mente, deveriam, depois, ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer” (TEIXEIRA, 1999, p. 316). Definia-se o verdadeiro de que aquela instrução, aquele tempo dispendido em realizar aquelas atividades garantiam ao sujeito a capacidade de realizar determinadas ações. Uma teoria, um contrato, um discurso, que não se confirmava na prática.

Somando-se a isso, a matrícula não tinha como critério “mérito ou demérito individual do aluno, isto é, sua capacidade e suas aptidões, mas os das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes” (TEIXEIRA, 1999, p.316); mais um aspecto que, para além de nutrir uma educação segmentada, também nos ajuda a compreender o jogo de forças presente no dispositivo escolar atual.

Não importa se fora ou não educado propriamente, se burlou ou não os métodos de avaliação. O próprio conceito de se “colar” em uma prova já demonstra a falta de consciência que se tem sobre a importância do conteúdo aprendido – memorizado – na vida cotidiana; ou pior, que o conteúdo aprendido sequer tem alguma utilidade na vida cotidiana do estudante. À ele é reservado o lugar da disciplina, da avaliação, do tempo mensurado, do confinamento, precisando decorar aquilo que aprendeu para reproduzi-los em provas e exames, (TEIXEIRA, 1999). Assim, veríamos a escola brasileira ser difundida.

“O fenômeno a registrar era sempre este: a escola, como instituição de cultura, não era realmente exigida e imposta pelo meio brasileiro; representava, antes, um esforço para elevá-lo ao nível de outros meios, de que desejávamos copiar os padrões” (TEIXEIRA, 1999, p. 314)

Portanto, se por um lado tínhamos o Brasil idealizado pelas elites, alinhado com o iluminismo e liberalismo da Europa moderna, por outro lado, o país continuava social e culturalmente dependente ao espelhar-se na Europa do séc. XIX, configurando, assim uma assimetria histórica (YAZZLE, 1997). Essa assimetria do macrocosmo social, essa “nação de dupla personalidade, a oficial e a real” (TEIXEIRA, 1999, p. 313), tinha impactos, evidentemente, no microcosmo escolar.

Se o bastão regente do ensino passara das mãos da igreja para as mãos da indústria e do capital, norteando novos discursos ao se pensar uma pedagogia, no Brasil esse “bastão regente” ainda não era segurado com firmeza, muito menos “regia” algo com precisão, talvez ele servisse

apenas para a urgência em se domesticar o vira-lata, “adestrá-lo” para se comportar perante a nova elite. Mas seja este vindo do Estado, das Províncias ou da Igreja, a realidade do “ensino brasileiro, durante o Império, caracterizava-se pelo caráter livresco, pelo cultivo da atenção, pela perseverança nos estudos, pela obediência e naturalmente, pela passagem acrítica dos conteúdos eruditos.” (YAZZLE, 1993, p. 17). *Obediência*, eis um termo chave para compreendermos a disciplina brasileira.

Devido a essa multiplicidade de discursos destinados ao nosso “vira-lata” e a essa pulverização da educação, dada de diferentes modos, de caráter “livresco”, talvez a princípio fique difícil localizar os modos como a disciplina se dava na recém formada sociedade brasileira. Bom, se Foucault (1996) identifica a sociedade disciplinar nos sécs. XVII e XVIII, e se o hiato entre Brasil e Europa se dava justamente nas questões liberais e industriais, com uma mão de obra escrava ainda presente, é de se pensar que as questões disciplinares também haveriam de se dar, ao menos, com diferença considerável nesse período.

“Forças conservadoras de uma tradição agrária sustentada por escravos resistiam às ideias liberais implantadas na Europa, onde a economia capitalista se encontrava em expansão e as ideias iluministas já eram aplicadas” (ARANHA, 2020, p. 253). Portanto, apenas transcrever a disciplina Europeia para o Brasil, certamente se mostra insuficiente para compreendermos a sua Brasilidade, cometeríamos, afinal, o equívoco que aqui denunciemos sobre a transplantação de uma determinada tradição incompatível com determinada realidade. A disciplina brasileira teria suas próprias particularidades, também adquiriria uma silhueta capaz de ser delineada e localizada, mas nos é necessária – e será cada vez mais – a compreensão, para além da instituição escolar, também sobre outras instituições com as quais ela se relaciona, afinal, isso é fundamental na análise do dispositivo escolar empresarizado.

3.2 Disciplina Verde-amarela

“O imaginário popular e elitista era agora permeado por práticas e discursos advindos do encontro de valores com os povos que aqui se instalavam, após o 1808.” (MARTINS, 2020, p. 35). Como estabelecer e adestrar o vira-lata se não pela via da educação? Como podemos investigar os impactos de uma disciplina na emergência da educação brasileira se não havia uma escola pública tal qual a europeia?

Bom, se “a família, a classe, a religião, são instituições educativas, transmissoras fundamentais de nossa cultura” e, para além disso, se “a elas ainda se juntam a vida social em

geral e os grupos de trabalho e de recreio” (TEIXEIRA, 1999, p 311), tais instituições não poderiam ser assumidas como fundamentais também na transmissão da disciplina ao sujeito, estando, estas instituições, como vimos anteriormente, intimamente ligadas com a escola?

Por mais que a princípio não houvesse uma instituição disciplinar escolar – ao menos não em uma quantidade sistematicamente expressiva –, conseguimos ver uma disciplina na escola atual, bem como a reprodução de uma desigualdade social em ressonância com o passado. Nos arquivos sobre os quais pensávamos conceitos de “escola”, “educação”, “pedagogia”, dentre outros, não nos concentramos exatamente na questão pedagógica de nosso problema, não nos era tão importante a instituição escolar em si, mas sim o processo de subjetivação norteado pela positividade, o regime discursivo do dispositivo escolar. Logo, o que nos interessa e o que procurávamos demonstrar era – como evidenciado no segundo capítulo – o emaranhado de linhas disso que estamos chamando de dispositivo; ou seja, os discursos, subjetivações, instituições, verdades, positivities, etc. que constituíram e constituem a escola contemporânea e como ela afeta o sujeito. Em outras palavras nosso foco não se concentra tanto no “poema homérico” ou no aprendizado do “estudante grego”, mas sim no condicionamento operado através dessa estratégia de produção de sujeito através do dispositivo escolar e suas consequências. Nisso, nos perguntamos: será que estamos tão longe, por exemplo, de um regime espartano nos dias atuais? Quais são os nossos regimes e como selecionamos os melhores entre nós? Qual é a *nossa* “barbárie”?

Mas voltando à nossa “linha” de raciocínio, por mais que no Brasil “a instrução pública caminhou a passos lentos” (SAVIANI, 2011, p. 129), alguns exemplos das primeiras iniciativas de um ensino público talvez nos ajudem na compreensão sobre as ideias referentes à educação do país bem como ao modelo de cidadão que seria adotado.

A tentativa do método mútuo – também chamado de lancasteriano ou monitoral – era a de “acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (SAVIANI, 2011, p.128). Evidentemente que essa linha de produção de sujeitos não se deu, de fato, como uma inauguração da educação pública, mas com certeza contribuiu para entendermos sua proveniência.

O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores (SAVIANI, 2011, p. 128).

Logo, aos olhos atentos, tal descrição nos remeteria novamente a Foucault (1975/2014), já que evidencia a disposição de indivíduos em um espaço que torna mais fácil sua vigilância e

controle, economizando recursos em prol de uma otimização daquilo a ser aprendido, além também da evitação da dispersão e da ociosidade; “a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo” (FOUCAULT, 1975/2014, p.151). Além disso, a conversa também era vista como ato de indisciplina, aprender exigia-se silêncio; e sobre a indisciplina, essa era corrigida com castigos que constrangiam física e moralmente (SAVIANI, 2011). Eis nosso exemplo de instituição disciplinar brasileira.

O problema é que, por não haver um sistema de educação público, bem difundido e direcionado à moldagem do indivíduo, analisar o discurso hegemônico através desse projeto de instituição de ensino se mostra uma tarefa complicada. Diferentemente da *paidéia* grega, ou do cristianismo, talvez não fosse tanto através da escola que o discurso da época penetraria no sujeito – ao menos não de modo sistemático.

O método monitorial não duraria muito, “as críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo [...], parca remuneração e pouca dedicação dos professores” (SAVIANI, 2011, p. 130) – atual não? –, logo ele seria abandonado. Mas é, talvez, ainda sobre ele que possamos encontrar pistas para nossa análise. Um aspecto importante do método era o da utilização de monitores – aí o nome de método monitorial – “como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.” (SAVIANI, 2011, p. 128). E aqui podemos vislumbrar o papel do *outro* na disseminação daquilo que era aprendido, um aspecto chave para as futuras discussões aqui apresentadas.

Anteriormente vimos sobre como as “artes de viver”, essa positividade que estabelecia os modos de ser dentro de uma doutrina católica, se concentravam não tanto sobre um “fazer”, mas sobre um “ser”. “Nelas o indivíduo não aprende tanto, ou não apenas, a comportar-se, a fazer certos gestos, a estar em conformidade com certo modelo social, e sim aprende a modificar seu ser, a qualificar ou moldar seu ser e a obter determinado tipo de experiência que seja absolutamente específico.” (FOUCAULT, 2016, p. 30) – qualquer semelhança com o conceito de *mindset* dos dias atuais *não* é mera coincidência; mas peço paciência ao leitor para que não nos antecipemos.

Na esfera das “artes de viver”, poderíamos ver a importância da relação com o outro para sua propagação, como ele apresentava-se como um importante aspecto no estabelecimento dessas “artes” diante do indivíduo. Até mesmo antes disso, o outro já se mostrava peça fundamental nos tribunais da inquisição por exemplo, com as delações anônimas produzindo um clima de vigilância constante, (ARANHA 2020). Evidentemente, havia uma instituição por trás da produção dessas “artes de viver”. Podemos ver a produção de um determinado tipo de sujeito através delas. Não entramos exatamente na seara do dispositivo neste momento, mas

nos atemos às funções estratégicas, aos discursos e às positivities na produção de um sujeito e como o outro integra essa complexa equação.

“Relação com os outros quer dizer que as artes de viver se aprendem. Aprendem-se por meio de um ensino, por meio de uma escuta (aprendizagem, ensino)” (FOUCAULT, 2016, p. 31). Por mais que a pedagogia brasileira, a escola, a educação sofressem de um atraso, isso não significaria que a “pedagogia” da disciplina teria o mesmo destino, ao contrário, ela se faria bem presente. Logo, talvez não fosse sobre o regime disciplinar escolar – ou ao menos não apenas através dele – que nossa análise do discurso pudesse se concentrar na compreensão de sua propagação e se instalação no sujeito-estudante brasileiro da época. Haveriam outras instituições onde conseguiríamos rastrear a disciplina brasileira, mas não poderia o outro também assumir importante papel em uma “arte de viver” verde-amarela, disseminando sua disciplina? – Expandindo essa noção do *outro* para outros regimes discursivos que vimos até aqui, e até mesmo para a constituição do sujeito atual, não podemos pensar em outros modelos de “ser” que se dão, também, nessa relação com o *outro*?

Os chamados “termos de bem viver” se mostrariam importantes peças no estabelecimento do sujeito padrão para o novo modelo de sociedade brasileira que surgia. Eles demonstravam um esforço do Estado em “podar” a população para que se adequasse ao emergente modelo de nação brasileira inaugurado logo após a ruptura com Portugal. (MARTINS, 2020)

Eles seriam instrumentos utilizados pelo sistema judiciário-penal na condução de um novo modo de ser, no adestramento do vira-lata. Ao indivíduo “infame”, ao “vadio”, ao “ocioso”, ao “bêbado”, ao “irregular”, à “prostituição”, à “má conduta”, era oferecido o corretivo do “termo de bem-viver”. Assinar um termo de bem-viver, no entanto, não significava a prática de uma ilicitude a princípio, mas, evidentemente, o assinante receberia uma pena, podendo responder processualmente em caso de reincidência. (MARTINS, 2020)

“Certos comportamentos, até então irrelevantes, passam a ser nocivos, intolerados, ameaçadores da ordem pública e da paz das famílias” (MARTINS, 2020, p. 93). Dos “comportamentos” intolerados desse “vira-lata”, talvez o que mais nos chame a atenção seja a “vadiagem”, o discurso que o termo secreta. O aparelho jurídico-penal construía um discurso de “vadiagem” para justificar a vigilância e a punição de “inadequados” (MARTINS, 2020). O vadio, portanto, denuncia a possibilidade da ociosidade, do não-trabalho, da “perda de tempo”, de uma certa liberdade, ele pode até nos remeter à *scholé*. Enuncia que na verdade tempo não é sinônimo de dinheiro, que não se perde, nem se ganha, se vive. Ele não era bem vindo na nova nação que se planejava, e que necessitava moldar um “cidadão de bem trabalhador”. Para a

disciplina o “tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (FOUCAULT, 1975/2014 p. 148), o vadio estaria antes disso, precisava ser colonizado, constituía o “vira-lata” a ser adestrado pelo sistema judiciário-penal. “Rastreamos como a polícia tentou enquadrar os réus na categoria de criminosos, enfim como ela fazia para coagir no sentido de transformar o hábito, a tradição, a cultura, e até o desejo subjetivo daqueles indivíduos miseráveis, em crime” (MARTINS, 2020, p. 103). O vadio cometia – e comete – um crime contra o tempo disciplinar.

Foca-se no aspecto do “vadio” por ele ser extremamente simbólico e atual – como anda o tempo do jovem estudante hoje? –, mas evidenciamos, aqui, a maneira como o modelo de nação e, conseqüentemente, de sujeito, propagavam o “bem-viver” e definiam o que é viver bem, uma vida sem ócio. Portanto, o *outro* aqui também se faria fundamental na propagação do “bem-viver”.

temos uma espécie de voluntarismo coletivo, a arbitrariedade tornando-se uma espécie de serviço público, principalmente quando o termo de bem viver é solicitado por um vizinho contra o outro, ou pelos seus próximos. Encontramos então esse poder ramificado, em suas extremidades, nas suas instituições mais locais, ou seja, a delação do vizinho, do guarda de quarteirão, do dono de um boteco ao seu cliente, vemo-lo ultrapassando as regras do direito, constituindo-se em delação! (MARTINS, 2020, p. 103)

Fizemos a analogia ao filme Matrix anteriormente. As discussões que propusemos talvez se façam valer novamente neste momento, é possível enxergar de novo o “Agente Smith” nesse paralelismo; assim como nas “artes de viver”, os “termos de bem-viver” também eram disseminados através dessa relação com o *outro*. O discurso perpassava o sujeito, elegia-se uma verdade sobre o que seria um “bem-viver” e, portanto, podemos pensar em processos de subjetivação oriundos desse jogo de forças. Certos valores eram então “expressos em posturas, redefinindo as tradições, mudando-as, modelando para a exigência da elite imperial emergente” (MARTINS, 2020. p. 94). Processos de subjetivação encaravam um novo discurso de nação que implicava na subordinação às ideias de uma elite.

Se a forma-Estado, em nossas formações históricas, capturou tantas relações de poder, não é porque estas derivem daquela; ao contrário, é porque uma operação de “estatização contínua”, por sinal bastante variável de caso em caso, produziu-se na ordem pedagógica, judiciária, econômica, familiar, sexual, visando a uma integração global (DELEUZE, 1988/2019 p. 78).

Compreendendo esse esboço de forma-Estado que surgia, damos um passo na compreensão do “solo” ao qual ilustramos no segundo capítulo, nos deparamos com parte de seus sedimentos. Essa forma-Estado, em ressonância com o a *pólis* grega e o cristianismo,

também implicava um tipo bem específico de sujeito. Concebemos algumas das forças em jogo no território onde nos focamos. Há discursos liberais, resistência de uma elite agrária que os filtra, há uma monarquia, há uma colônia-projeto-de-nação, há uma ideia de nação, há um *ethos* europeu importado, há os ecos das “artes de viver”, há uma disciplina procurando ser aplicada em uma nação ainda escravista e, por fim, há um projeto de sujeito para servir a esse novo país no qual hoje nos localizamos. Nisso tudo, há processos de subjetivação que procuram romper ou mesmo perpetuar o discurso hegemônico. É um passado que se faz presente quando, ao leitor, certas linhas parecem familiares, há uma compreensão do passado lastreada, de certa forma, no que hoje nos tornamos, e vice-versa. Ao longo do texto procuramos colocar “migalhas”, ao estilo João e Maria, tentando nos orientar para o caminho de “volta”, ou seja, o nosso presente. As “artes de viver” e os “termos de bem-viver” supracitados são positivities. Temos atualmente também positivities que ditam modos de viver, jeitos de ser. O dispositivo escolar empresarizado que procuramos analisar é parte disso.

Aqui, é interessante que possamos localizar a disciplina sendo infiltrada em solo brasileiro através de diferentes instituições – Estado, escola, aparelho jurídico, prisão, etc. –; e mais que isso, indagar quais relações de poder essas instituições integram, e quais são suas relações com outras instituições (DELEUZE, 1988/2019).

Quando percebemos que “não existe Estado, apenas uma estatização” (DELEUZE, 1988/2019, p. 78), ou seja, que o Estado é – não só, mas também – um discurso, compreendemos o papel dessas instituições e da chamada “disciplina” na nutrição do nosso “vira-lata”. Nessa construção de nação, falamos também de identidade, de uma ideia de sujeito, intimamente ligada com a relação com o *outro*. Se nas “artes de viver a presença do outro, suas palavras, sua autoridade são evidentemente indispensáveis”, se elas “são passadas e transmitidas, ensinadas e aprendidas dentro e através de determinada relação do mestre com o discípulo”, entendendo que “a maneira que ele educa e forma uma conduta são absolutamente indispensáveis e constitutivas da arte de viver” (FOUCAULT, 2016, p.31), e se nos termos de bem-viver o vizinho, o guarda, o dono do boteco, o *outro* assume também papel fundamental na sua radiação (MARTINS, 2020), como podemos pensar as positivities e o papel do *outro* atualmente? Qual é o papel do *outro* no dispositivo escolar empresarizado? Se na complexa equação da transmissão de uma positividade, há o papel do mestre, à quem ou o que delega-se esse papel na atualidade e qual o impacto disso dentro do processo de subjetivação do jovem contemporâneo?

3.3 Controle

No séc. XX Brasil sofreria mudanças consideráveis no que diz respeito à sua industrialização. Já não falaríamos de uma colônia, mas sim de uma nação herdeira dos impulsos industriais advindos daquelas “forças conservadoras de tradição agrária” privilegiada.

Acontece que essa elite agrária precisava transportar e exportar seus produtos. Ferrovias eram construídas e “com efeito, em torno de cada estação desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíam-se oficinas de manutenção [...], emergindo o gérmen de atividades industriais” (SAVIANI, 2011, p. 188). A essa altura de nossas discussões, talvez já fique evidente ao leitor a necessidade que haveria de se educar no mesmo ritmo que esses avanços. Esse processo de industrialização implicaria mudanças significativas na escola, no trabalho e em outros setores e instituições sociais.

Assim, não conseguiríamos seguir pelos arquivos pensando somente a disciplina, talvez ao próprio leitor elas já não pareçam suficientes na compreensão das sociedades atuais, pelo menos não em um primeiro momento. Certamente nos distanciamos das sociedades que Foucault caracterizava como disciplinares, “as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedade disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (DELEUZE, 1990/2008, p. 219-220).

Por mais que ainda possamos observar disciplinas ainda atuantes, elas não mais protagonizam o papel de, talvez, definir nossa sociedade. As chamadas “sociedades de controle” seriam diferentes das sociedades disciplinares, ainda disciplinariam, mas para além disso, exerceriam o controle de uma forma mais tecnológica (DELEUZE 1990/2008).

Vimos anteriormente como a disciplina fabricava seus indivíduos pela via do confinamento, sendo encontrado, em hospitais, prisões, fábricas e escolas (FOUCAULT, 1975/2014). Poderíamos pensar nesses confinamentos como “níveis”, onde a cada estágio se recomençava algo novo, ou seja, o indivíduo migrava de um “espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola [...], depois caserna [...], depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência” (DELEUZE, 2008, p. 219). Assim, concentrava-se uma massa, distribuía-se no espaço e ordenava-se no tempo para se atingir o ideal dos meios de confinamento, visível principalmente na fábrica, mas à nós evidenciado na escola (DELEUZE, 2008).

Logo, se anteriormente procurávamos evidenciar o paralelo entre a fábrica e a escola, nas sociedades de controle isso já se escancara, a educação vai sendo,

“cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação” (DELEUZE, 2008, p. 216).

Assim, vamos compreendendo aos poucos sobre a proveniência do dispositivo escolar empresarizado. Weber (1904/2014, p. 21) nos dizia como o capitalismo emergente caracterizava-se, também, por uma “separação espacial entre local de trabalho e residência”. Aqui nas sociedades de controle as separações espaciais, junto com a queda das instituições, também viriam abaixo, não significando, contudo, que o indivíduo não seria mais disciplinado, mas ao contrário, as disciplinas, o domínio de objetos, do corpo, se dariam de um modo mais pulverizado e deslocalizado, estando em todo lugar.

Nas sociedades disciplinares, o indivíduo, ao passar de um confinamento ao outro, sempre estaria “recomeçando”, “mudando de nível”, da família para a escola, da escola para a caserna, da caserna para a fábrica, etc. Já nas sociedades de controle “nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação” (DELEUZE, 2008, p. 221)

Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. Isto se vê claramente na questão dos salários: a fábrica era um corpo que levava suas forças internas a um ponto de equilíbrio, o mais alto possível para a produção, o mais baixo possível para os salários; mas numa sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás (DELEUZE, 2008, p. 221).

Com isso, o modelo escolar empresarizado ia encontrando terreno fértil para sua emergência. No Brasil surgiram iniciativas de se *profissionalizar* a massa, como por exemplo através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que, por mais que oferecessem boas condições de estudo às massas, agiam em prol de uma perpetuação do dualismo no ensino no país, nutrindo uma “linha de produção” de trabalhadores para a massa e uma real formação à elite (ARANHA, 2020).

Além disso, outra mudança considerável com a mudança das instituições foi a relação com o dinheiro. “A disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – que servia de medida padrão –, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda” (DELEUZE, 2008, p.222)

Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu

lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços análogos 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, 2008, p. 224).

Nas sociedades de controle a cifra substituiria as palavras de ordem das sociedades disciplinares, seria uma espécie de senha que daria acesso ou a informação ou a rejeição – percebe a mudança drástica no jogo de poder e como o diploma, por exemplo, se insere nisso? –. Logo sairíamos de um sujeito confinado para um sujeito endividado (DELEUZE, 2008).

Se nas sociedades disciplinares “a fábrica já conhecia o sistema de prêmios”, é o “gás”, a “alma” da empresa que irá “impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos” (DELEUZE, 2008, p. 222).

Todos esses aspectos também norteariam a educação brasileira. Podemos localizar a sociedade de controle se precipitando após a segunda guerra (DELEUZE, 2008). No Brasil, esse pós guerra seria marcado pela ditadura militar, de 1964 a 1985 (ARANHA, 2020). São diversos os aspectos inferentes da educação durante o período, não nos dedicaremos a esmiuçá-lo por completo, mas para o que nos interessa, sua influência no campo da educação foi diversa. Primeiro que os discursos, o regime discursivo ditatorial, levavam sempre em conta uma pseudo-ameaça comunista; segundo que

As escolas do grau médio sofreram controle, com seus grêmios transformados em centros cívicos, submetidos à orientação de um professor de Educação Moral e Cívica, cargo ocupado por pessoa de confiança da direção, o que, em outras palavras, significava a comprovação de não ter passagem pelo Departamento Estadual de Ordem Pública e Social (DEOPS) (ARANHA, 2020, p. 390).

Logo, não fica difícil de imaginarmos tantos aspectos disciplinares, de domínio de objetos, como também de controle, ou seja, das cifras que garantiam ou não acesso a determinada informação.

O jogo de forças culminava na interrogação e prisão de estudantes universitários, demissões e aposentadorias compulsórias de professores, além também do constante risco de censura e delação (ARANHA, 2020) – delação essa que talvez nos lembre das artes e termos de bem viver.

Mas a herança do período militar que nos ajuda a compreender a proveniência da escola empresarizada contemporânea e que se mostra um sintoma agudo dos aspectos da sociedade de controle na educação seja o decreto 68.908/71. Com esse dispositivo de controle inaugura-se o vestibular classificatório.

Em virtude da ampliação do mercado de trabalho – uma decorrência da implantação das empresas multinacionais – ampliou-se a demanda de escolarização, embora a antiga universidade não apresentasse condições de atender à procura, o que criou o sério problema de alunos excedentes dos exames vestibulares. (ARANHA, 2020, p.391)

Nessa nova sociedade de Cifras, endividamentos, concorrências, concursos, senhas, acesso e rejeição, veríamos o vestibular também como sintoma. Quem teria a melhor cifra? Quem foi o mais disciplinado? Quem consegue memorizar e reproduzir melhor um academicismo disciplinar? – Sempre falamos de um passado muito atual.

O que tudo isso implica? Primeiramente, em novas formas de sujeito, de um “eu” ideal, um indivíduo que precisava lidar com concursos, que se vê em meio a uma concorrência, onde o *outro* vira um adversário. Implica também em “formas de controle contínuo, avaliação contínua” e “a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 2008, p. 225). Além, é claro, de que se antes nas sociedades disciplinares haviam máquinas energéticas, passíveis de serem sabotadas, nas sociedades de controle – e cada vez mais – haveriam máquinas de informática e computadores, espaços virtuais que configuravam cada vez mais novas relações e relações com o *outro*.

Todos esses “avanços” tecnológicos da sociedade de controle, se dariam em conjunto com a ascensão do neoliberalismo, ou seja, “um momento da história dos processos do capital, com ênfase em uma perspectiva globalizada e na produção de uma nova sociabilidade, isto é, na produção de indivíduos ‘empreendedores de si’” (MORDENTE, 2023, p. 23). Em outras palavras, o neoliberalismo iria para além de teoria ou práticas político-econômicas. A sociedade de controle se articulava com o *ethos* neoliberal por conta – também – de este ser um novo estágio do capitalismo onde uma lógica econômica penetra diversos estratos culturais. Além disso, poderíamos compreender o neoliberalismo também como uma

ênfase renovada nos princípios utilitaristas da escolha, eficiência e maximização dos lucros; pelo aumento exponencial da insegurança no mundo do trabalho, da instabilidade econômica, da competição de mercado, da predisposição a assumir riscos e da flexibilização e descentralização da cultura corporativa; pelo acirramento da mercantilização do simbólico e do imaterial, no que se incluem as identidades, os sentimentos e os estilos de vida; e pela consolidação de um *ethos* terapêutico que situa tanto a saúde emocional como a necessidade de “realização pessoal” no centro do progresso social e das intervenções institucionais (CABANAS, ILLOUZ, 2022, p. 80-81)

A cultura brasileira herdeira do modelo memorizador-aplicador, dos concursos, do vestibular, das cifras e dos endividamentos da sociedade de controle seria terreno fértil para um discurso neoliberal que ignora fatores sociais em prol de, tal qual no liberalismo, incutir culpa e responsabilizar o sujeito por se encontrar na situação econômica em que se encontra

(ARANHA, 2020; MORDENTE, 2023). Logo, positivities se instauram e novos modos de dominação de sujeito se alojam em conceitos como *mindset*, excelência, performance e motivação onde o próprio indivíduo passa a explorar a si mesmo em uma sociedade cada vez mais definida pelo cansaço (HAN, 2017a).

O ideário empreendedor-de-si neoliberal adentraria o solo nacional principalmente nos anos 90. “As metas do estado neoliberal que visam antes de tudo à estabilidade econômica e à disciplina orçamentária foram estabelecidas no chamado Consenso de Washington (1990), cujas decisões repercutiram na política dos países periféricos, inclusive no Brasil” (ARANHA, 2020, p.415). Ao pedirem empréstimos ao fundo monetário internacional (FMI), diversos países eram sujeitos a um controle de suas políticas internas, incluindo a educação. Dentre os impactos sentidos pelo Brasil, destacava-se a recomendação do Banco Mundial para um sistema de financiamento diversificado, que estimulasse a competitividade entre as instituições e que, em última análise, culminava por incentivar a “política do ensino pago, sobretudo o superior, bem como a privatização do ensino de pós-graduação ou o fomento a convênios com diversas empresas, no intuito de captar recursos para projetos de pesquisa e extensão” (ARANHA, 2020, p. 415).

Tudo isso se reflete nos dias atuais com o evidente “enfraquecimento do caráter público do sistema educacional concomitantemente à promoção e intensificação da participação do setor privado. Esse cenário implica a introdução de mecanismos de mercado na gestão e organização das escolas” (MORDENTE, PORTUGAL, 2024, p. 5). A Fundação Lemann, por exemplo, seria uma das atuantes no Brasil para que toda uma lógica gerencial, de maximização dos resultados, otimização dos recursos, empreendedora e neoliberal, viesse para desenhar e controlar aspectos específicos da esfera escolar através de influências no setor público. (BRITO, MARINS, 2020). “A capilaridade e a ação coordenada da Fundação Lemann, tanto no mundo empresarial quanto no escopo social mais amplo” são constatadas na utilização de “mecanismos diversos para tal, que vão do ‘chão da escola’ às esferas hierárquicas mais decisivas do Estado.” (BRITO, MARINS, 2020, p. 15). Portanto, afirma-se que essas intervenções por parte de entidades internacionais, não ocorreriam de maneira isolada, mas seriam acompanhadas por “empresas, fundações, ONGs, institutos privados colaboradores, incluindo Ministérios e o Congresso Nacional” (MORDENTE, PORTUGAL, 2024, p. 5)

A ascensão do neoliberalismo faria com que Foucault versasse sobre o *homo economicus* que, na positividade neoliberal, torna-se o empresário de si mesmo, é seu próprio capital, seu próprio produtor, e a fonte de sua renda (FOUCAULT, 1984-2008). Cada vez mais, por essas e outras razões, veríamos esse novo modelo de sujeito ser colocado enquanto um

ideal. Para corresponder a esse ideal, os estudantes de hoje deveriam ser empresários de si mesmos, com habilidades administrativas e organizacionais, demonstrando iniciativa, adaptação, autoestima, confiança, dentre outras *competências* para alcançar seus potenciais (CABANS, ILLOUZ, 2022). Assim “um número cada vez maior de associações privadas e públicas, *think tanks*, consultores, conselheiros de políticas públicas e rede globais que buscam ‘aproximar professores, estudantes, pais, universidades associações de caridade, empresas e governos’” (CABANAS, ILLOUZ, 2022, p. 118) agem na aproximação de uma educação em conformidade com o neoliberalismo. Para compreender o impacto desse *homo economicus* na educação empresariada e suas possíveis consequências, no âmbito da subjetividade, nos centramos na obra de Byung-Chul Han.

É bem verdade que Foucault indica que o *homo eoeconomicus* neoliberal não habita a sociedade da disciplina, que enquanto empreendedor de si mesmo já não é mais um sujeito de obediência. O que lhe permanece oculto, no entanto, é o fato de tal empreendedor de si mesmo não ser livre na realidade. Ele apenas aventa a si mesmo ser livre, enquanto explora a si próprio” (HAN, 2021a, p. 22)

Seria dessa forma, com a educação gradualmente sendo indistinguível de um meio empresariado, com o “operário-aluno”, o “executivo-universitário”, ou o próprio *homo economicus*, sendo cada vez mais um referencial formador nos processos de subjetivação, que veríamos o dispositivo escolar se empresariar na contemporaneidade globalizada (FOUCAULT, 1984-2008; DELEUZE, 2008).

De fato, haveria toda uma influência de instituições internacionais, organizações, empresas, etc. na influência neoliberal na educação do Brasil e do mundo, mas para analisarmos os impactos dessa influência nos processos de subjetivação, precisaríamos compreender como o discurso neoliberal se encontra no sujeito atual, perpassa suas relações e nos faz pensar em novas formas de poder que impactam os estudantes nos dias atuais. Deleuze nos alertaria: “Muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas.” (DELEUZE, 2008, p. 226).

4 CAPÍTULO 4: A DESESCOLA

4.1 Paideia empresarizada

*Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez
foi vil?
Ó príncipes, meus irmãos,
Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo? (PESSOA, 1993, 142-144)*

Você entra em uma sala de aula de ensino médio hoje. O sinal toca, indica que todos precisam entrar para mais uma aula, a matéria é importante, cairá no simulado, uma prova-teste para avaliar o desempenho do aluno e tentar prever quais são suas chances de passar no vestibular. A maioria desses alunos, no entanto, não parece dar muita importância nem à prova, nem à aula. Amortecidos, apáticos, cansados, denunciam com o corpo uma exaustão talvez já sentida há tempos. Concorrem entre si, mas sobretudo consigo mesmos. Os colegas se tornam concorrentes das vagas, mas cada aluno precisa superar a si mesmo, superar o cansaço, motivar-se, ter uma certa inteligência emocional para lidar com o estresse e conseguir administrar a alta gama de informações a serem memorizadas. Apenam à “dingles”, fórmulas, macetes, esquemas, para lembrar aquilo que é preciso para o massivo processo seletivo ao qual irão se submeter. Caso não sejam capazes, ainda sim, precisam conseguir. Buscam em fármacos o aumento de seu desempenho e de sua performance nos estudos, estudando até tarde em uma jornada de trabalho análoga à de um *workaholic*. Seu “trabalho” também já não se limita à escola, invadiu sua casa, está em seu quarto, na escrivaninha, no computador, no smartphone, para todo lugar, há uma constante pressão para que desempenhem um certo papel e perfil. Ao estudante-trabalhador, vão sendo direcionados discursos cada vez mais performáticos e de desempenho, de modo a ele mesmo, não conseguir mais desvencilhar de uma performance viciada e hiperativa em excelência. Está impregnado em sua subjetividade e, assim como seus colegas, se vê enquanto uma célula contribuinte na disseminação de um discurso de positividade, perpetuando um estilo de vida que agride a si mesmo (DELEUZE, 2008; HAN, 2017a)

A alta concorrência, o indivíduo endividado, a memorização de conteúdos, dentre outros aspectos que observamos no capítulo anterior, dariam cada vez mais o tom do dispositivo escolar empresarizado contemporâneo (TEIXEIRA, 1999; DELEUZE, 2008). Este, seria entendido como um dispositivo cada vez mais submisso à uma lógica de valoração do capital, encontrando no modelo empresarial as respostas para se adequar “melhor” ao discurso neoliberal, onde “a liberdade

individual e empresarial, a propriedade privada e a competição se apresentam como princípios organizadores da sociedade.” (MORDENTE, 2023, p. 24). Dessa forma, o “aluno-operário” da sociedade de controle, ainda repleto de uma negatividade da disciplina, evoluiria para um “Estudante S.A.”, um estudante-empresário-de-si-mesmo repleto de positividade, visto que “o homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2019, p.29)

Ao longo da parte genealógica de nosso trabalho, vimos como a *paideia* grega se articulava na formação do cidadão da *polis*, ou, como uma *paideia* cristã ou um *tradicionalismo cristão* também atuavam pedagogicamente na formação do sujeito; em outras palavras, diferentes discursos nortearam um ideal de *ser* a depender da era sobre a qual colocávamos nossa lupa (JAEGER, 2014; ARANHA, 2020). Hoje, é o discurso neoliberal que adentra o cosmos escolar para definir um novo modelo de sujeito.

Vimos como no liberalismo, a liberdade, igualdade e fraternidade que norteavam as revoluções sociais foram freadas em prol de uma estratificação social que privilegiava a classe burguesa em ascensão (ARANHA, 2020). Logo, as mudanças, reformas e mesmo a educação serviriam para atenuar a revolta da classe trabalhadora, enquanto, ao mesmo tempo, lhe responsabilizava pelas diferenças sociais encontradas, através da psicologia e da antropologia por exemplo (YAZLLE, 1997). O discurso neoliberal, portanto, seria um discurso liberal atualizado, reciclado, mais eficiente em formar um indivíduo não mais doutrinado e adestrado pela negatividade de uma disciplina, mas pela positividade de um desempenho, individualizando e responsabilizando o sujeito por seu “próprio fracasso” (HAN, 2017a).

Trata-se de um modo de subjetivação que produz formas de ser, estar e experienciar o mundo. Um modo de organização que produz subjetividades conformes, reforçando dispositivos de controle e sujeição. Uma modulação subjetiva pautada em processos de individualização, produtividade e competitividade (MORDENTE, 2023, p. 23).

Se viemos rastreando o modo como a escola passou a ficar cada vez mais sujeita à um regime discursivo do campo do trabalho e do capital, veríamos o dispositivo escolar empresarizado cair em um limbo de quase indiferenciação entre a empresa e a escola. “O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da própria empresa, que é elevada a ideal normativo.” (LAVAL, 2019, p. 30).

Diante dessa “norma”, desse novo discurso, desse novo *verdadeiro*, veríamos também outras instituições serem submetidas à lógica neoliberal. Compreendemos o dispositivo escolar empresarizado também pelas suas relações com outras instituições. A família, a mídia e até mesmo a própria psicologia entrariam em nossa equação no que diz respeito a difusão e reprodução do discurso de desempenho neoliberal (LAVAL, 2019).

Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva e o sucesso pessoal” (LAVAL, 2019, p. 39).

Nesse processo, o indivíduo é atravessado por um discurso de desempenho, o neoliberalismo se faz presente por desprezar insuficiências estruturais, e “a escola, nesse contexto, assume a responsabilidade pela formação de futuros trabalhadores, supostamente preparando-os para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho precarizado, em continua transformação.” (MORDENTE; PORTUGAL, 2024, p. 16). Vemos o vínculo entre diploma e emprego se afrouxar cada vez mais por conta de uma educação mercantilizada, produtora de cifras, impressora de “ingressos”, onde o indivíduo teoricamente pode desempenhar uma função, mas sua real capacidade e valor de seu desempenho se tornam cada vez mais voláteis (DELEUZE, 2008; LAVAL, 2019).

A tendência atual à desinstitucionalização da relação entre diploma, qualificação e profissão está ligada a esse enfraquecimento das posições dos assalariados, que encontram cada vez menos segurança nas instituições e referências estáveis em relação ao que eles valem e ao que eles são, e que, por isso, são responsabilizados por sua má sorte (LAVAL, 2019, p. 43).

No Brasil, programas de incentivo ao ingresso a instituições de ensino superior, como o PROUNI⁴ e o FIES⁵, tenderam a anabolizar cada vez mais o ensino privado e, conseqüentemente, acabaram munindo instituições de ensino que atuam em prol da educação neoliberal, onde o conhecimento é mercantilizado e o estudante vira um produto a ser consumido pelas necessidades do neoliberalismo (MORDENTE, 2023). Apesar do objetivo de ambos os programas ser uma maior condição de acesso à educação, ao conhecimento e ao ensino superior, na prática, as “cifras” que garantiam ao sujeito uma autorização e um acesso ao campo de trabalho acabam por ficarem “no papel”, precisando o sujeito lidar com a defasagem de seu diploma – de sua cifra – além também de se tornar um sujeito endividado (DELEUZE, 2008; LAVAL, 2019; MORDENTE, 2023.). Voltamos as questões que nos deparamos no capítulo anterior:

será que o tratamento dispensado a um jovem que conclui o ensino médio visando ao mundo do trabalho equivale àquele conferido que pretende fazer dessa etapa de estudo um caminho para cursar a faculdade? Ou teríamos aí uma confirmação da desigualdade ao adequar os estudos conforme os recursos materiais dos estudantes? (ARANHA, 2020, p.255)

⁴ Programa Universidade para todos, que oferece bolsas integrais ou parciais em instituições privadas do ensino superior. Esse programa proporcionou isenções tributárias ao setor privado-mercantil com fins lucrativos (MORDENTE, 2023, p. 53).

⁵ Fundo de Financiamento Estudantil, programa de financiamento estudantil que permite que os estudantes financiem seus estudos em instituições privadas de ensino superior. O financiamento é concedido por meio de um contrato com uma instituição financeira e cabe aos estudantes começar a pagar o empréstimo (e seu acúmulo de dívidas) após a conclusão do curso. (MORDENTE, 2023, p.53).

Vamos enxergando respostas à essas perguntas. Aquele estudante da sociedade de controle, suplicante por motivação (DELEUZE, 2008), passa a subjetivar-se a partir de um discurso individualizante. Futuramente endividado, sem certeza ou garantias, ele assume a culpa por seu “fracasso” e “baixa performance”, buscando cada vez mais aprimorar aquilo que responsabiliza por sua atual situação econômica, ou seja, ele mesmo (HAN, 2017a). Se nas artes de viver víamos o papel do mestre como fundamental para sua dispersão, veríamos aqui novos gurus neoliberais, *coachs* e *influencers* se inserirem no *verdadeiro* para a transmissão de um discurso performático, de excelência e motivador também para o jovem estudante (FOUCAULT, 1980-1981/2016; HAN, 2017a). “*Não tem pobreza que resista a quatorze horas de trabalho*”, “*Yes we can*” ou a boa e velha “*tempo é dinheiro*”, passam a ser frases mote para compreendermos a sociedade do desempenho que atravessa o jovem estudante contemporâneo (WEBER, 1904-2014; HAN, 2017a; ANDRADE, 2023). O papel do *outro* novamente mostra sua importância. Para além de uma pulverização do campo do trabalho dada por notebooks e smartphones, (HAN, 2017a), tais tecnologias também atuam, por meio das redes sociais, na dispersão dos discursos neoliberais, contando com um excesso de positividade abastecido por um exército de *outros positivos*.

Quanto à relação educacional, grandes transformações sociais e culturais o tornaram mais difícil: com o fim progressivo da reprodução direta, dentro da família, dos ofícios e dos postos de trabalho, até a influência cada vez mais decisiva da mídia na socialização das crianças e dos adolescentes, passando pela incerteza cada vez maior em relação à validade dos princípios normativos herdados, assistimos a um profundo questionamento das relações de transmissão intergeracional (LAVAL, 2019, p.15).

O discurso neoliberal da escola empresarizada e das instituições às quais está relacionada, vai definindo e limitando os processos de subjetivação do estudante da escola contemporânea, que não acha brechas para escapar de si mesmo. O discurso penetra de forma intrínseca no sujeito, que, se vê cada vez mais agressor e vítima simultaneamente, buscando atender desempenhos, performances e expectativas que o atravessam (HAN, 2017a).

Em um Boletim Epidemiológico, o Ministério da Saúde nos alertaria sobre o aumento de 81% das taxas de suicídio entre adolescentes e jovens no período de 2010 a 2019 no Brasil (BRASIL, 2021). Para Han (2017a), esse se torna um dado fundamental para compreendermos a, denominada por ele, Sociedade do Desempenho. Ainda com um estágio disciplinar por detrás, a sociedade do desempenho se caracterizaria pelas suas patologias neuronais, da depressão da ansiedade, do burnout, onde o sistema imune do sujeito não consegue combater a autoagressão que comete em prol de uma determinada performance (HAN, 2017a). Não há mais a necessidade de um agente externo que vigie o sujeito – negatividade –, o desempenho penetra em seu íntimo pelo discurso neoliberal e

o condiciona à excelência absoluta em prol de uma “liberdade” e de um empreendedorismo de si – positividade – (HAN, 2017a). Assim, não mais Chaplin se torna louco, delinquente ou alienado pelo trabalho que exerce, mas, nos “tempos de desempenho”, se torna depressivo e fracassado por não conseguir “*trabalhar enquanto eles dormem*”, anestesiando-se farmacologicamente para dar conta de seu trabalho (HAN, 2017a). Essa também é a imagem do jovem estudante contemporâneo do dispositivo escolar empresarizado, depressivo, esgotado e ansioso pelo excesso de positividade.

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do séc. XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. (HAN, 2017a, p. 23- 24)

Logo, o referencial neoliberal imprime o “sujeito de desempenho” como o ideal a ser seguido. A educação, o dispositivo escolar, se torna aspecto chave para que esse estudante venha a se subjetivar em torno desse ideal. Assim, a positividade passa a ser propagada também por outras subjetividades, que assumem essa “verdade” do desempenho ao lidar com o futuro incerto, com a banalização do diploma, com um falso acesso ao conhecimento e a fragilidade cada vez maior das instituições (FOUCAULT, 1980-1981/2016; HAN, 2017a; LAVAL, 2019).

A Sociedade de Desempenho, portanto, estaria repleta de positividade, seria recheada de *Sim*'s, enquanto, ao contrário, a Sociedade Disciplinar estaria regida por *Não*'s. De um lado, a disciplina adestra, condiciona, vigia, cerca, confina, limita, pune; de outro, o desempenho “motiva”, “liberta”, “transcende”, “conquista”, o *poder ilimitado* é o seu verbo modal (HAN, 2017a). Dessa forma é que a imunidade é pensada por Han, o sistema imune é o escudo contra a negatividade de uma alteridade, de um corpo estranho, um transmissor; já as patologias da sociedade de desempenho são causadas não por uma alteridade, mas pelo próprio sujeito que, atravessado pelo discurso de desempenho, por um discurso de *poder*, é livre para explorar a si mesmo, se tornando “senhor” e “escravo” ao mesmo tempo (HAN, 2017a).

Não-mais-poder-poder leva a uma autoacusação destrutiva e a uma autoagressão. O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. (Han, 2017a, p. 29)

Enxergamos, portanto, a passagem desse polo negativo para o positivo – também – quando da não necessidade da negatividade do *outro* no estabelecimento de uma pressão por desempenho. O indivíduo deve ser o empreendedor de si mesmo e esse empreendedorismo vira uma auto exploração; mais eficiente que uma exploração do outro, ela é atrelada à uma suposta “liberdade”, desvinculada das ordens disciplinares do outro (HAN, 2017a). “os indivíduos devem se integrar, ou

melhor, se identificar às organizações das quais fazem parte, idealizá-las, colocando os valores organizacionais – seu próprio ideal do ego – no lugar dos seus próprios valores” (ENRIQUEZ, 2006, p. 5)

No Brasil, podemos encontrar essa positividade, esse discurso neoliberal e de desempenho, também na Lei de Diretrizes e Bases⁶. Já em seu ano de publicação, em 1996, ela é apontada como neoliberal; “de modo geral a lei não garantia a esperada democratização da educação, especialmente porque o Estado delegara ao setor privado grande parte de suas obrigações.” (ARANHA, 2020, p. 408). Mas o que nos salta aos olhos é que, de lá para cá, a situação se agrava ainda mais; ela se torna uma engrenagem fundamental para o novo sistema, precisando formar um sujeito “emocionalmente inteligente”, com competências socioemocionais e gerais para gestar a si mesmo e lidar cada vez mais com um mundo em constante transformação.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil formalizou a estruturação curricular com base em competências. Essa abordagem foi assimilada em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que ressaltam a relevância do desenvolvimento de competências gerais nos currículos escolares. Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, prioriza a formação integral dos estudantes, abrangendo competências cognitivas, socioemocionais e éticas, conforme também previsto no Novo Ensino Médio (MORDENTE; PORTUGAL, 2024, p.17)

Assim, diversas competências como “comunicação, trabalho em equipe, iniciativa, gestão de recursos, uso de tecnologias diversas, criatividade, aptidão para resolver problemas e disposição para aprendizado e atualização contínua” (MORDENTE; PORTUGAL, 2024, p. 17), não visam a formação do indivíduo, mas sua submissão ao discurso neoliberal de desempenho. Passam a fazer parte de um regime discursivo, uma positividade, que incute ao indivíduo uma “histeria de saúde”, (pre)ocupando-o de si mesmo (HAN, 2017a). Inserido nessa lógica, o estudante do dispositivo escolar atual, empresário de si, precisa ter “inteligência emocional” ao invés de “se emocionar”, precisa canalizar sua “criatividade” na “resolução de problemas” ao invés de ser criativo, precisa se motivar para ter a “disposição em aprender” e logo, se subjetiva para ser um “zumbi saudável e fitness”, um “zumbi do desempenho” que está morto demais para viver e vivo demais para morrer, sua “saúde mental” e “inteligência socioemocional” também adentram à lógica de desempenho (HAN, 2017a, p. 119).

⁶ O primeiro projeto da nova LDB resultou de amplo debate por 8 anos, não só na câmara mas na sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional e Defesa da Escola Pública, composto de várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação. O projeto original exigiu do relator Jor Hage – que deu nome ao substitutivo – um trabalho de finalização importante, já que, pela primeira vez uma lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional. (ARANHA, 2020, p. 407)

A psicologia, inserida nesse contexto, é convidada, também a promover essa espécie de “violência positiva” (HAN, 2017b).

O dispositivo de felicidade neoliberal nos distrai do sistema de dominação existente ao nos obrigar apenas à introspecção da alma. Ele cuida para que cada um se ocupe apenas ainda consigo mesmo, com sua própria *psyché*, em vez de interrogar criticamente as relações sociais. O sofrimento pelo qual a sociedade seria responsável é privatizado e psicologizado.” (HAN, 2021b, p. 27-28)

A atuação de psicólogos dentro do dispositivo escolar empresarizado é colocada em xeque uma vez que podem vir a reproduzir o discurso neoliberal individualizador, servindo “como ‘arquitetos da acomodação’ ao preservar o *status quo*, e não como agentes de mudança sociopolítica”, com uma atuação acrítica e desprezando as dificuldades estruturais do mundo atual (CABANAS, ILLOUZ, 2022, p. 127). Se no “Novo Ensino Médio” visa-se a “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017), pensamos aqui também em como a atuação do psicólogo no dispositivo escolar contemporâneo pode vir a servir essa lógica que visa uma “educação emocional empresarizada”. “É a psicologização dos problemas que se coloca em prática. Uma instituição e uma organização não são menos organizadas ou geridas dentro dessa concepção. Se elas fracassam, é sempre ao indivíduo que a responsabilidade é imputada” (ENRIQUEZ, 2006, p. 6). Se anteriormente vimos como a antropologia e a psicologia eram convocadas a mascarar as diferenças sociais para atenuar revoltas contra a burguesia ascendente (ARANHA, 2020), atualmente se torna indispensável que, ao psicólogo, essas questões norteiem seu trabalho e sua penetração no dispositivo escolar empresarizado, driblando as investidas que tentem tornar a atuação e presença da psicologia no meio escolar, uma espécie de “r.h.”, uma “psicologia positiva” que “ submete a própria dor a uma lógica do desempenho”, onde a “ resiliência transforma experiências traumáticas em catalisadores para o aumento do desempenho” (HAN, 2021b, p.11-12).

A oferta e a demanda por terapias, serviços e produtos da felicidade nos últimos anos deveria ser interpretada como sintoma e também como causa de uma tendência cultural crescente de olhar para dentro de nós em busca das chaves psicológicas e da força de vontade necessárias para lidar com incertezas e sentimentos de impotência e encontrar soluções para situações de insegurança (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p.103)

Dentro dessa “histeria de saúde”, o estudante do dispositivo escolar contemporâneo “concorre consigo mesmo e, sob uma coação destrutiva, se vê forçado a superar constantemente a si próprio. Essa autocoação, que se apresenta como liberdade, acaba sendo fatal para ele. *O burnout é resultado da concorrência absoluta.*” (HAN, 2017a, p. 99-100). Em outras palavras, para além de seu desempenho acadêmico, para além das provas, para além do dispositivo, das autoridades, da

disciplina, ao estudante, também é delegada a função de se regular, de ser esse empresário-de-si-mesmo capaz de gestar suas emoções, de mudar seu *mindset*, superar as dificuldades, de ser *feliz* enfim, de ele mesmo se tornar um *projeto*.

A sociedade de desempenho é uma sociedade de autoexploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente (*burnout*). Ele desenvolve nesse processo uma agressividade que não raro se agudiza e desemboca num suicídio. O projeto se mostra como um *projétil*, que o sujeito de desempenho direciona contra si mesmo. (HAN, 2017a p. 101)

Na ânsia por se tornar *hiperprodutivo*, *hiperperformático*, ter um *hiperdesempenho* e ser *hipersaudável* para que não pereça e não *pare*, é que a depressão atinge o estudante-empresário, “no momento em que o sujeito de desempenho não pode mais *poder*. Ela é de princípio um *cansaço de fazer e de poder*.” (HAN, 2017a, p. 29).

Cria-se a expectativa de que o acúmulo de capital emocional tornará o indivíduo resiliente e capaz de gerir o seu sofrimento psíquico. No entanto, a sociabilidade individualizante não imuniza o sujeito neoliberal do sofrimento no trabalho, do estresse, da frustração, da solidão, da ansiedade, produzindo culpa e imobilização (MORDENTE, 2023, p. 159)

Nessa autoagressão, testemunhamos também o paradoxo de o sujeito se ver “hiperativo” ao mesmo tempo que não “faz nada”, encontrando-se a todo momento, o tempo todo, com excesso de estímulos, em uma radicalização da potência positiva que fragmenta e destrói sua atenção (HAN, 2017a). “Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser criativo.” (HAN, 2017a, p. 33). O dispositivo escolar empresarizado carrega, portanto, o discurso de desempenho que coloca em seu estudante, não uma “camisa de força”, essa é negativa e disciplinar, mas uma “camisa do desempenho”, o estudante “veste a camisa da empresa” e é imobilizado positivamente, não havendo espaço para o *ócio*.

Com isso, não iríamos longe ao chamar o dispositivo escolar empresarizado de uma “desescola”, ou, uma *a-scholia*. Ora, se a *scholé* é o lugar do ócio, e se lidamos com um dispositivo disciplinar, herdeiro de uma abolição da “vadiagem”, depositário do discurso neoliberal de desempenho, performático, onde a positividade se desdobra na patologia neuronal, falamos também de um assassinato do ócio, de seu sufocamento, de processos de subjetivação que não o conhecem e se conhecem se sentem culpados por desfrutá-lo; o ócio vira heresia na sociedade do desempenho (HAN, 2017a; ARANHA, 2020; MARTINS, 2020).

Gradativamente conseguimos enxergar os discursos do passado – a parte genealógica de nosso trabalho – se fazendo mais presentes do que inicialmente podemos imaginar. Nessa dimensão arqueológica aparecem os ecos do passado em nosso presente. Não seria absurdo pegarmos

emprestado o conceito de *paideia*, explorado no início de nossas discussões, para compreender o dispositivo escolar empresarizado. Se entendemos *paideia* como um conjunto pautado em um ideal de sujeito, na sua educação, cultura, visão de sociedade, etc (JAEGER, 1995), não iríamos longe se conceituássemos, aqui, uma *paidéia empresarizada*. Não mais voltados para pensar a cidadania, temos processos de subjetivação voltados ao mercado neoliberal; ao avesso da *scholé*, temos o dispositivo escolar empresarizado, atendendo ao capital; não obstante, uma cultura de desempenho e performance, somando-se à outros fatores que atravessam o processo de subjetivação do estudante contemporâneo e o fazem questionar – em contraste com o cidadão da *pólis* – se ele sequer tem as garantias e direitos que o fazem cidadão, sendo descartado apesar de seus esforços e lhe restando, cada vez mais, a individualização e a solidão como companheira (ENRIQUEZ, 2006). “E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que chama de *burnout* (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem.” (HAN, 2017a p. 86). A *paideia* “bárbara” de Esparta, que enxergava a morte como uma promoção de guerreiro à herói passa a não ser tão mais “bárbara” assim quando em paralelo com a *paideia empresarizada* (DELFIN, FERREIRA, FIALHO, 2010).

Diante de tudo isso, conseguimos vislumbrar brevemente algumas das linhas que atravessam o dispositivo escolar empresarizado, o que entendermos por essa empresarização e como o discurso e o *ethos* neoliberal modelam o estudante-empresário-de-si-mesmo a partir de todo jogo de forças. Na sociedade disciplinar, víamos como o confinamento, o cuidado com o ócio, a punição à “vadiagem”, agiam negativamente no adestramento do sujeito. Inserido na sociedade de desempenho, o estudante contemporâneo, em contrapartida, já introjeta esses aspectos desde o berço, ele não consegue escapar de si mesmo, se cobra, não se autoriza ao ócio, não se permite à falha e à pausa, tornando-se o próprio carrasco. Ele não precisaria mais assinar “termos de bem viver” pois já é programado com esses “termos”, ele os digeriu. Ao mesmo tempo, poderíamos pensar que já não há exatamente um “bem viver” pois, como vimos, ele já se tornou um “zumbi do desempenho”, estaria para o *mero-viver* (HAN, 2017a)

A obra de Han, portanto se mostra fundamental para nossa análise tanto do dispositivo, quanto dos processos de subjetivação e consequências à saúde mental dos adolescentes e jovens contemporâneos. Se torna parte importante na compreensão dessas “patologias neuronais” e sua relação com o dispositivo escolar empresarizado e seus discursos.

É através dela também que veríamos o papel do *outro* ser repensado. Bom, se vimos como na sociedade do desempenho o sujeito é individualizado, veríamos um processo de subjetivação que não mais aceitaria o *outro*, ao menos não sua alteridade. “o assim chamado ‘imigrante’, hoje em dia,

já não é mais imunologicamente um *outro*; não é um *estrangeiro*, em sentido enfático, que representaria um perigo real ou alguém que nos cause medo. Imigrantes são vistos mais como um peso do que como uma ameaça.” (HAN, 2017a, p. 12). Acontece que o *outro*, enquanto alteridade, é negativo, é incompatível com a positividade da sociedade do desempenho. Ele ainda se faria importante na disseminação da positividade, porém agora, não trataríamos tanto mais de um *outro* estrangeiro, que causa estranheza, mas relações onde “o próprio afirma-se no outro, negando a negatividade do outro” (HAN, 2017a, p 14).

Se Foucault (1980-1981/2016, p. 27) nos aponta que “desde os séculos XVII-XVIII [...], não há mais uma literatura autônoma e específica que, no fundo, tenha como propósito dizer como viver”, na atualidade veríamos isso se confirmar. Realmente não teríamos uma literatura específica, ao contrário, teríamos a disseminação de um determinado *modo de vida* através das redes sociais, onde o discurso neoliberal é pulverizado em diferentes perfis que refletem um “eu ideal”.

4.2 O outro

Nas artes de viver, o papel do outro era fundamental. Ele as difundia, espalhava, transmitia, era tido como alguém a ser levado em consideração e fazia com que um determinado discurso sobre a *vida* se estabelecesse para o sujeito (FOUCAULT, 1980-1981/2016). O indivíduo não poderia ter acesso à essas artes de viver sem essa relação com o *outro*. Ao menos provisoriamente ele se submetia aos ensinamentos desse outro até poder desenvolver por si mesmo o modo de experiência ao qual aspirava (FOUCAULT, 1980-1981/2016). Essa relação com o outro também poderia ser encontrada, como vimos, tanto no método monitorial, nos primórdios da escola brasileira, como também no estabelecimento de uma certa vigilância dentro dos termos de bem viver. Falávamos de um *outro* negativo, um *outro* disciplinar, que era temido, um agente externo que vigiava, denunciava, instruía, limitava e cobrava. Sua presença também fazia parte de uma certa disciplina, estabelecia um certo discurso, uma norma, um padrão, onde o divergente, aquilo que escapava, que não estava de acordo, tendia a ser “colocado na linha” através da igreja, do aparelho jurídico-penitenciário ou da escola.

De qualquer forma, a “vadiagem”, o “ócio”, os “costumes”, a “baderna”, dentre outras divergências se mostravam *alteridades* a serem disciplinadas e, ao sujeito, era colocada a condição de ou se submeter às exigências do poder, ou ser submetido à elas (FAÉ, 2004). As alteridades eram vigiadas e controladas na construção do “normal”.

Hoje, caminhamos por um terreno diferente. Na sociedade atual o indivíduo está submetido à um excesso de positividade, o neoliberalismo, o *ethos* empresarial, a nossa “*desescola*” e isso que esboçamos chamar de “*paideia empresarializada*” vão definindo logo cedo qual é a “arte de viver” atual, mas sem, entretanto, contar com a presença efetiva do *outro* (HAN, 2021a). Isso por que no *outro* também há *alteridade*, ele se mostra como um agente externo ao qual o sistema imunológico tende a identificar, se proteger, escapar e esconder, tratando-se de uma negatividade (HAN, 2017a). Na era da positividade, o sujeito de desempenho, o aluno-empresário-de-si, é voltado para si mesmo, chegando a ficar esgotado de si, sendo vítima e algoz ao mesmo tempo, não precisa desse *outro* negativo que lhe imponha as normas e diretrizes, ele já é adestrado suficientemente pelo imperativo da liberdade, pelo “*seja livre*”, “*seja feliz*”, pelo “*empreenda*”, “*supere*” e “*consiga*” (HAN, 2017a). Assim, seu sistema imune não consegue escapar e protege-lo das agressões que comete contra si mesmo em prol de um ideal de desempenho. Ele internaliza e subjetiva-se através de um discurso neoliberal averso a qualquer *negatividade* e *alteridade*, seja de si próprio, seja do *outro* (HAN, 2021a).

O sujeito de hoje, voltado narcisicamente ao desempenho, está à busca de sucesso. Sucesso e bons resultados trazem consigo uma confirmação de um pelo outro. Ali, o outro, que é privado de sua alteridade, degrada-se em espelho do um, que confirma a esse em seu ego. Essa lógica de reconhecimento enreda o sujeito narcisista do desempenho de forma ainda mais profunda em seu ego (HAN, 2021a, p. 10-11)

A “*outridade*” vai nivelando-se à uma “*homogeneidade de eu’s*”. Se ao estudante submetido à “*paideia empresarializada*” são demandadas competências como “*inteligência emocional, criatividade, comunicação*”, etc (MORDENTE; PORTUGAL, 2024), vamos vendo diversos aspectos da sua vida serem colocados em uma lógica de desempenho e positividade. Sua saúde, alimentação, corpo, aparência, sexualidade, relações, felicidade, enfim, sua subjetividade como um todo, também se torna algo a se desempenhar. “Assim, dentre as ‘*convenções*’ a que se submete o sujeito da submissão, sub-estão: praticar muito esporte, alimentos saudáveis, dormir suficientemente” (HAN, 2021a, p. 30). Sendo “*projeto*” de si mesmo, o indivíduo vive em prol de um *sobreviver* narcísico, um mero viver onde os adolescentes e jovens de hoje se subjetivam empreendendo um *projeto de vida* que precisa ser consumível (HAN, 2021a).

No mercado neoliberal de “*eu’s* consumíveis”, a alteridade não tem espaço. “A diferença é uma positividade em contraposição à alteridade. Hoje a negatividade está desaparecendo por todo o lado. Tudo é nivelado e se transforma em objeto de consumo” (HAN, 2021a p. 9). Aquilo que é “*alternativo*”, “*diferente*”, “*exótico*”, é bem-vindo no antro da positividade, merece o *like*, é “*curtível*” na medida em que não fira a “*bolha social*” em que o sujeito se encontra (HAN, 2021b). Já a “*alteridade*” seria uma negatividade, ela denuncia a bolha por não estar presente na diferença

protocolar. O outro, hoje, é aceito na medida de sua diferença positiva e negado na medida de sua alteridade negativa. Nega-se a negatividade do outro (HAN, 2021a).

Assim, vamos observando um *inferno do igual* se alastrar pelas redes sociais (HAN, 2021b). Em reportagem, a revista Forbes anunciaria no ano de 2023: “O Brasil é o terceiro maior consumidor de redes sociais em todo o mundo” (PACETE, 2023). Quando pensamos o dispositivo escolar empresariado se torna essencial entendermos como ele é atravessado pelas redes sociais, afinal, através dessas plataformas é que veríamos as “artes de viver” atuais serem amplamente difundidas por um *rebanho de outros positivos* ou *diferentes iguais* (HAN, 2021a). A todo momento, o tempo todo, tudo se torna acessível ao jovem contemporâneo. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (2022) apontaria que 78% dos usuários de Internet com idades de 9 a 17 anos fariam uso das redes sociais. Nesse contexto, desde cedo o estudante-empresário-de-si se enxergaria em um ambiente que lhe convida à positividade da exposição, transparência e desempenho; e cerceia a negatividade da *alteridade*.

Para além do algoritmo que forneceria ao usuário “apenas o que ele gosta”, diversas seriam as ferramentas que o sujeito desfrutaria para eliminar a negatividade do *outro* e a alteridade. Bloquear, deixar de seguir, desfazer a amizade, restringir perfil, etc. se mostram, na era da positividade, modos de não apenas censurar a alteridade, mas mergulhar ainda mais no narcisismo do eu (HAN, 2021a, 2021b).

O like é signo sim, o analgésico do presente. Ele domina não apenas as mídias sociais, mas todas as esferas da cultura. Nada deve provocar dor. Não apenas a arte, mas também a própria vida tem que ser instagramável, ou seja, livre de ângulos e cantos, de conflitos e contradições que poderiam provocar dor. (HAN, 2021b, p. 14)

Assim, se nos perguntávamos à quem teria ficado incumbida a tarefa de transmitir a “arte de viver” contemporânea, ou seja, o discurso neoliberal e de desempenho, talvez nossa resposta seja: ao próprio sujeito. Ele retroalimenta uma “nuvem” discursiva através do “se tornar projeto de si mesmo”, através do “fitness”, do “instagramável” de uma suposta “felicidade” de tantas outras positivities (HAN, 2021a; CABANAS, ILLOUZ, 2022). Ele se subjetiva através dessa lógica e, reproduzindo-a, passa a alimentar outras subjetividades também. Eis o *inferno do igual*. (HAN, 2017a)

O sujeito narcísico, ao contrário, não consegue estabelecer os limites entre ele e o outro. O mundo se lhe afigura como sombreamentos projetados de si mesmo. Ele não consegue perceber o outro em sua alteridade e reconhecer essa alteridade. Ele só encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo. Vagueia aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo (HAN, 2021a, p. 10).

Nessa cultura narcísica é que a alta exposição entra como uma imagem positiva, um vetor do discurso de desempenho neoliberal, com uma vigilância que adquire uma forma *smart* (HAN,

2021a). “Somos permanentemente requeridos a comunicar nossas carências, desejos e preferências e a narrar a nossa vida. Comunicação total e vigilância total, exposição pornográfica e vigilância panóptica coincidem. Liberdade e vigilância se tornam indistinguíveis” (HAN, 2021a, p. 27) No mundo dos *likes*, o sujeito, seu corpo, seu emocional, suas competências vão ganhando “notas” tal como seu desempenho escolar, avaliando sua conformidade com uma positividade neoliberal (HAN, 2021a; 2021b).

Nesse narcisismo, Han (2021a) nos aponta para o fato de que até mesmo a sexualidade entra nessa lógica de desempenho; como nega-se a negatividade do outro, logo, não há muito espaço para que haja uma relação que contemple a negatividade, aceita-se somente o espelho e aquilo que se tem controle.

Hoje o amor se positiva em sexualidade, a qual está também submissa à ditadura do desempenho. Sexo é desempenho. Sexyness é capital que precisa ser multiplicado. O corpo com seu valor expositivo equipara-se a uma mercadoria. O outro é sexualizado como objeto de excitação. Não se pode amar o outro, a quem se privou de sua alteridade; só se pode consumi-lo (HAN, 2021a, p.26-27).

Em seu site, o Fundo nas Nações Unidas para a Infância alertaria para como “embora muitas jurisdições tenham efetivamente restringido o acesso das crianças à pornografia em mídia não digital, [...], os esforços para fazer o mesmo em ambientes digitais não têm sido eficazes” (UNICEF, 2024). Adolescentes e jovens também são inseridos em uma lógica de desempenho e performance em tempos onde também a “sexualidade perde toda a negatividade. A total ausência de negatividade transforma o amor, hoje, num objeto de consumo e o reduz ao cálculo hedonista. A cupidez do outro dá lugar ao conforto do igual” (HAN, 2021a, p. 40). Todos esses “sintomas” da sociedade do desempenho fundamentam nosso entendimento de como as relações vão sendo também colonizadas pelo discurso neoliberal e de desempenho.

Corpos, sexyness, saúde e felicidade vão constituindo um modelo subjetivo no mundo virtual hiper expositivo que atravessa a adolescência e a juventude. Assim, o dispositivo escolar empresarizado não apenas seria atravessado pelas redes sociais concretamente, ou seja, para além dos smartphones se fazerem presentes na escola – também notebooks, smartwatches, computadores, etc. – estaria perpassado por um mundo virtual que o influencia e o penetra – também – por linhas de subjetividade e relações. A formação humana concorre não apenas com o processo de empresarização da escola, mas com toda uma ideologia neoliberal que adentra diversas outras instituições (LAVALL, 2019). Não nos debruçamos tanto sobre uma pedagogia propriamente dita, mas uma “pedagogia” neoliberal, uma “*paideia empresarizada*” que se vetoriza nas relações, nas subjetividades e nas redes sociais, para além também do aspecto econômico-político.

Com isso, é necessário que reconheçamos a presença dessa espécie de “*outro positivo*” ou “*diferentes eu’s*” na disseminação do ideal de sujeito neoliberal. Trataríamos, talvez, daquilo que Foucault (2016, p.27) tratou de chamar de *estereótipos sociais*, “que, por intermédio da literatura, da escrita ou da imagem, dão modelos de bom comportamento”. As redes convidam a subjetividade ao estereótipo social da positividade. O discurso neoliberal, de positividade ao qual o estudante-empresário-de-si-mesmo estaria submetido, se articularia dentro das redes sociais, não apenas nos perfis de usuários, mas também –e talvez principalmente – através de personalidades, influencers e coaches que atuariam como aqueles “sombreamentos projetados de si mesmo” (HAN, 2021a). Veste-se a imagem do empresário-de-si-mesmo que deu certo, venceu na vida e que, em pouco passos, daria uma receita para o sucesso. As incertezas e ausência de garantias do sujeito do desempenho e do estudante do dispositivo escolar empresarizado, contribuiriam ainda mais para nutrir essas imagens tão garantidoras (HAN, 2017a; LAVAL, 2019).

Após a crise financeira de 2008, passou a ser corriqueiro consultar serviços de *coaches* e outros profissionais do aperfeiçoamento pessoal. Meios de comunicação, páginas da internet e blogs ofereciam dicas para lidar com nossos sentimentos em tempos difíceis, incluindo alertas sobre as consequências danosas de não cuidar de si mesmo (CABANAS; ILLOUZ, 2022, p.99).

Nos dias atuais, Tiago Nigro dispararia em sua rede social: “não existe pobreza que resista a quatorze horas de trabalho” (ANDRADE, 2023). Também conhecido como “primo rico”, Tiago catalisaria o discurso de desempenho neoliberal. Ele seria mais um influencer/coach/guru presente nas redes sociais que, por ter uma performance financeira, por encarnar o *estereótipo social* do sujeito neoliberal ideal e gerar *views*, *likes* e *engajamento*, é dotado de grande credibilidade e visto como referência em qualquer esfera em que o *ethos* neoliberal penetre – ou seja, sabe-se tudo de qualquer coisa –. Logo, a ética e o *like*, a curtição, vão cada vez mais se encontrando em uma simbiose bem-sucedida, propagando-se o *igual* (HAN, 2021b).

Outro exemplo, já na esfera adolescente, seria o da imagem de Davi Braga. O jovem empreendedor incorpora o *ethos* neoliberal e, aos quatorze anos participa de um reality de negócios. Ator do livro “Superpotencial: Descubra o caminho para usar o máximo da sua capacidade e impacte o mundo sendo muito bem pago por isso” (BRAGA, 2020), podemos enxergar todo um discurso de positividade tanto em seu livro, com também em sites, redes sociais, canal no Youtube, dentre outras mídias. Ele não é o único evidentemente, cada vez mais o neoliberalismo vai se tornando mais precoce na modelação da subjetividade de adolescentes e jovens e a cultura do desempenho se torna referência máxima na “educação” (LAVAL, 2019). O *parent coaching* – ou coach parental – também radiografa como o *ethos* neoliberal passa a não ter aquelas fronteiras disciplinares e os espaços de confinamento, pulverizando-se por todo lugar onde o “estudante s.a.” se insere. No site

do *parent coaching brasil* (2020) “blindar a saúde”, “resultados bem-sucedidos” e “suporte nos relacionamentos” são termos que se destacam e confirmam as denúncias e problematizações feita por Han sobre a Sociedade do Desempenho (2017a).

Para o “imunologicamente outro”, é necessário blindar-se. Na busca por esse “*eu ideal*” alocado no horizonte neoliberal, o sujeito, volta-se para seu aperfeiçoamento, tenta corresponder às expectativas de um modelo e acaba por ficar esgotado de si mesmo, (Han, 2017a). Ainda assim, Deleuze (2008, p. 214) nos chamaria a atenção para o fato de que “o que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um dever, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém.”

O “estudante s.a.” vai se tornando o “sujeito de desempenho”, o “zumbi fitness”, o “hiperativo que não faz nada”, precisando se adequar cada vez mais à uma “maioria”, passível de ser consumível e instagramável (HAN, 2017a, 2021a). Esse exército de “*eu's positivos*”, essa “maioria” substitui o *outro* no estabelecimento desse modo de vida, adolescentes e jovens lidam narcisicamente com o *outro* e a alteridade passa a não ganhar mais espaço, restando apenas a *diferença* de um “*outro positivo*”, um espelho onde o próprio se projeta.

Ninguém alcança o “*eu ideal*” e todos se culpam por isso. Para Han, “A depressão é uma enfermidade narcísica. O que leva à depressão é uma relação consigo mesmo exageradamente sobrecarregada e pautada num controle exagerado e doentio. O sujeito depressivo-narcisista está esgotado e fatigado de si mesmo” (2021a, p. 10). A Organização Panamericana de Saúde (OPAS) apontaria que em todo mundo, de 10% a 20% dos adolescentes vivenciam problemas de saúde mental, com a depressão e a ansiedade sendo, respectivamente, a nona e a oitava causa de doenças e incapacidades entre os jovens. O imperativo narcísico e de desempenho neoliberal das redes sociais também viraria objeto da área da saúde pela *American Psychological Association* (APA, 2023), a partir do momento que, embora as redes sociais não sejam inerentemente benéficas ou maléficas para os adolescentes e jovens, seus efeitos dependem do que eles fazem e veem online, além de suas vulnerabilidades e contextos onde se inserem.

Se partimos do dispositivo escolar empresarizado, perpassado pelas redes sociais, onde o discurso neoliberal e a positividade da sociedade de desempenho se alastram e impactam as relações, podemos antever as possíveis influências no processo de subjetivação do “estudante s.a.” da “*paideia empresarizada*”. “A violência da transparência se manifesta, portanto, no nivelamento do outro em igual, como eliminação da alteridade. Ela é *i-gualitadora*. Por isso, a política da transparência é uma ditadura do igual” (HAN, 2021b, p.105)

Assistimos o paradoxo de quanto mais “disponíveis” e conectados, maior é o distanciamento e negação da *alteridade* do outro.

Através dos meios digitais, hoje, tentamos aproximar o outro o máximo possível, buscamos eliminar a distância em relação a ele, produzindo proximidade. Mas, com isso, já não temos mais o outro; antes, fazemo-lo desaparecer. A proximidade está na negatividade no sentido de que ela está inscrita numa distância (HAN, 2021a, p. 28)

As subjetividades presentes no dispositivo escolar empresarizado, portanto, são atravessadas por uma ideologia neoliberal de desempenho no que diz respeito ao modo como – não – lidam com o *outro*, como lidam com suas “competências” e “emoções”, como lidam com seu próprio corpo, com sua sexualidade e como, nisso tudo, “se expõem voluntariamente ao olhar panóptico; trabalham firmemente para colaborar com o panóptico da rede” (HAN, 2017b, p.107)

Há toda uma violência que devemos considerar – também – na compreensão do dispositivo escolar empresariado, se falamos da eliminação da *alteridade*, se a negatividade passa a não ter espaço, se o ócio, o fracasso, a impotência passam a ser negatividades intoleráveis, falamos para além de uma violência do sujeito para consigo mesmo, mas também de uma violência para com a *alteridade*. As relações dos adolescentes e jovens de hoje vão ficando violentadas pela falta de negatividade e atingindo o ápice de uma “violência positiva” atuante na produção da morte e da sobrevivência zumbificada (HAN, 2021b)

4.3 Dor e Morte

Já se questionou por que vamos à escola? Além de receber a assim chamada educação. Não é tão óbvio para a maioria de vocês fodidos estúpidos, mas para aqueles que pensam um pouco mais profundamente, vocês deveriam perceber isso. É o modo de a sociedade transformar todos os jovens em bons robozinhos e operários. É por isso que sentamos em mesas em filas e obedecemos aos horários dos sinais, para nos prepararmos para o mundo real, por que ‘é assim’ (HARRIS, 1998/2024).⁷

Esse é um trecho de uma das páginas do diário de Eric Harris, um dos adolescentes conhecidos pela autoria no massacre da *Columbine High School*, em 1999. As cartas de Eric são repletas de frases nazistas, machistas, racistas, dentre outros tipos de discriminação, colocando-se como alguém acima dos demais e defendendo um modelo eugênico através de uma argumentativa de “seleção natural”. Acontece que Eric, em realidade, odeia pessoas, sua relação com o outro é perpassada por um discurso ao qual podemos ter breve acesso por meio

⁷ As transcrições das cartas de Eric Harris e Dylan Klebold foram feitas por Peter Langman, disponíveis em: schoolshooters.info; todas as traduções dos trechos aqui citados são nossas.

das páginas de seu diário. Os escritos de Harris denunciam a disciplina e as positivities que o atravessam. Denunciam o excesso de ideias, de informação, da *positividade do outro* e de como tudo é “preenchido com opiniões e pontos de vistas e as agendinhas e cronogramas das pessoas” (HARRIS, 1998). Para ele não vivemos mais em um mundo, mas em um inferno na terra, sem que sequer saibamos disso (HARRIS, 1998). Talvez Eric sentisse o inferno do igual.

No endereço “acolumbinesite.com” tanto os escritos de Eric quanto a de seu parceiro, Dylan, são encontrados. Scanners de páginas de cadernos tanto de Eric quanto de Dylan, mostram desenhos diversos dividindo as páginas com textos escritos a mão. Alguns deles são: rabiscos de pequenos aviões de papel, cruzeiros nazistas, a sigla “KKK”, uma carta de amor não entregue, uma paisagem de uma autoestrada com uma placa sinalizando “666”, e letras garrafais onde se lê “mate a humanidade” ou um “eu a amo”, por exemplo.

Dylan, por sua vez, reflete sobre a “existência”, escreve sobre sua “vida miserável” e sobre “querer morrer”. “Eu imagino como/quando fiquei tão fodido com minha cabeça, existência, problema – quando Dylan Benet Klebold foi coberto por essa entidade contendo o corpo de Dylan” (KLEBOLD, 1997/2024). Ele reflete sobre o próprio processo de subjetivação, se acha melhor que os outros por poder enxergar coisas que os outros não enxergam; ao mesmo tempo que pensa no quanto sua depressão se dá por conta disso também. Suas questões e escritas se direcionam mais à própria existência, pensando em como o passado se relaciona como presente e o futuro e vice versa (KLEBOLD, 1997/2024).

Nesse mesmo tom, Eric afirma que ele e Dylan aprenderam mais do que as causas da guerra civil ou como simplificar equações quadráticas, eles tiveram consciência de si mesmos. “Todos esses padrões e leis e grandes expectativas estão transformando as pessoas em robôs” (HARRIS, 1998). Eric e Dylan não se achavam robôs, se debatiam tanto com a positividade quanto com a negatividade do outro, se caracterizavam como “nós” e queriam sua vingança contra “eles”.

Entre 2009 e 2018, nos Estados Unidos foram registrados cerca de 288 ataques a escolas ou *school shootings*, como é conhecido o fenômeno. O segundo lugar ficaria com o México, com apenas 8 ataques no mesmo período (MCLAUGHLIN, 2018; WORLD POPULATION REVIEW, 2024). Diversas são as causas encontradas para explicar o fenômeno, o país americano seria detentor no maior arsenal de armas na mão de civis, com 393 milhões, o equivalente a 40% de todas as armas em circulação no mundo – o Brasil assumiria a posição de sexto lugar com 17, 5 milhões (EXAME, 2023). A emergência do *school shooting*, naturalmente, não se concentra na empresarização da escola ou no *ethos* neoliberal, e aqui, evidentemente, não defendemos uma relação causal, mas por conta de os escritos tanto de Eric

quanto de Dylan reverberarem discursos que se conectam com as problematizações aqui propostas é que nos valem de seus diários enquanto parte de nossos arquivos.

É de se pensar que no antro capitalista do “yes we can”, na sociedade do cansaço é onde concentraria também um excesso de positividade, de violência positiva (HAN, 2017a; HAN, 2017b). Uma sociedade de desempenho perpassada por discursos tais quais aqueles que tanto Eric quanto Dylan reproduzem em seus diários. Há uma denúncia sobre uma natureza humana “sendo sufocada pela sociedade, trabalho, profissão e escola” e logo, para eles a humanidade se torna uma “perda de tempo”, “uma rotina de merda”, uma “vida que não merece ser vivida” (HARRIS, 1998).

A conclusão que ambos chegam para lidar com essas questões são trágicas, até hoje Columbine é um caso emblemático, aguça a curiosidade, gera views, faz documentários e se desdobra em novos ataques, com outros “losers” tendo simpatia tanto por Eric, quando por Dylan. Não nos interessa número de feridos, mortos, o modo como fizeram, ou mesmo o discurso médico-psiquiátrico utilizado na explicação e justificativa do caso. Isso nos impediria de compreender que, por mais que em Columbine tenha sido vista uma violência arcaica, do sangue, do terror, ela é perpassada por uma violência da linguagem.

Pertencem à topologia da violência o poder arcaico da violência (*Gewalt*), do sacrifício e do sangue, o poder mítico dos deuses ciumentos e vingativos, o poder de impingir a morte por parte do soberano, a violência de tortura, a violência sem sangue das câmaras de gás ou a violência viral do terrorismo. À maneira da violência física, a violência da linguagem reside amplamente na negatividade, pois ela é difamante, des-credenciadora, de-gradante ou des-abonante. Enquanto violência da negatividade, distingue-se da *violência da positividade*, que parte da ‘spamização’ da linguagem, da supercomunicação, da superinformação, da massa de linguagem, de comunicação e de informação (HAN, 2017b, p. 6).

Eric e Dylan foram de “losers” violentados negativamente – e positivamente –, para “deuses soberanos” que violentaram negativamente.

A Folha de São Paulo reportaria em março do ano de 2023 que o “Brasil tem mais de um ataque por mês em escolas desde agosto”. A reportagem de Laura Mattos (2023) alertaria para o aumento dos atentados em escolas brasileiras; “de 2002 até julho de 2022, foram 13 ataques, uma média, portanto, de pouco mais de um ataque a cada dois anos. A média que era bienal passou a ser mensal a partir de agosto de 2022, uma explosão de violência.” (MATTOS, 2023). O fenômeno seria interpretado como reflexo de uma ampliação do adoecimento psíquico por parte da pandemia, onde instabilidade financeira, conflitos familiares e falta de perspectiva por parte dos adolescentes e jovens, foram de grande impacto.

Entretanto, quando se fala de “explosão de violência”, considera-se que algo atuaria como disparador, uma fagulha que ascende algo que está somente como potência, não aceso.

Nesses discursos e interpretações sobre situações análogas de terror nas escolas, diferentes saberes são convocados para dar luz as possíveis causas e motivações que levam à esses massacres. Veríamos a tentativa de rastrear e formatar um “perfil” de *school shooter*. Ele seria, primeiramente, do gênero masculino, branco, com um histórico de transtornos mentais, instabilidade familiar – alcoolismo, violência física e abuso sexual por exemplo –, também fracos laços sociais e uma personalidade que se auto identifica enquanto “solitária” e “combatente de injustiças” (FRIDDEL, 2019). O Bullying, evidentemente “também é citado enquanto fator de risco, visto que essa tensão crônica pode emergir como violência quando engatilhada por um estresse agudo, como o rompimento de uma relação ou fracasso acadêmico” (FRIDDEL, 2019, p. 598, tradução nossa).

Artigos como os de Friddel (2019) nos mostram como diferentes saberes são convocados na hora de estipular um perfil, uma causa, motivação, bem como produzir um discurso sobre esse tipo de violência. Diferentes enunciados tentam elaborar algo que talvez não consigam ver. Os próprios enunciados e discursos são formados a partir de uma sociedade atual de desempenho; estão “fora” da ilha da violência da negatividade, mas são incapazes de ver a “ilha da violência positiva” em que se encontram, afinal, para “ver a ilha” é preciso estar “fora dela”. Podemos pensar em como, talvez, muitos desses artigos, matérias, revistas, livros, enfim, produções, fazem parte, também, de uma sociedade de desempenho, de indivíduo esgotados de si. Nessa alta gama de produção literária, acadêmica, jornalística, temos também o sujeito performático por detrás, afinal, ele também se insere naquela sociedade de desempenho de Han. São vítimas-cúmplice do sistema que as agride através de uma violência positiva invisível e “sem agressor” (HAN, 2017b).

Há consenso, no entanto, de que existe, sim, alguma violência na história de vida desses atiradores e de que esse histórico teria alguma influência no modo como esses adolescentes e jovens enxergam, também na violência, uma resposta, seja contra si mesmos, seja contra o outro. O que escapa a esse discurso, talvez, é que o sujeito atual que também o produz, é também vítima rotineira de violências positivas que levam não apenas à morte do outro, mas à sua própria. Ficamos cegos para a violência positiva que nos atravessa e que atravessa os adolescentes e jovens na contemporaneidade (HAN, 2017b, 2021b).

A cotidianidade já é uma afirmação das relações de dominação vigentes. Assim, sem o *emprego* de qualquer tipo de violência física a violência simbólica se encarrega de que o *status quo* da dominação de mantenha intacto. O *sim* dito à dominação não ocorre, aqui, de forma consciente, mas de forma reflexa e pré-reflexa; a violência simbólica faz coincidir a compreensão do que *é* – em seu entendimento e acordo – com aquilo que *domina*. Ela solidifica as relações de dominação de forma muito efetiva, por que faz com que apareçam quase como *natureza*, como um fato, como um ‘é assim mesmo’, que não é questionado por ninguém (HAN, 2017b, p.81)

Nos arquivos de Eric Harris, vemos como o “assim mesmo” é por ele identificado e narrado com revolta. Ele mesmo antecipa que “aqueles poucos que seguem seus instintos naturais são excluídos enquanto psicopatas, lunáticos, estranhos ou simplesmente diferentes. Louco, estranho, bizarro, selvagem, essas palavras não são ruins ou degradantes” (HARRIS, 1998/2024). Essa patologização e caracterização individualizante é algo também denunciado por Friddel (2019), quando de correlações falsas pautadas em pesquisas qualitativas que culminam em, por exemplo, o interesse em jogos de videogame ser colocado como um possível fator de risco, logo produzindo uma identificação genérica onde muitos adolescentes e jovens passam a apresentar “fatores de risco” por uma falsa correlação. “Esses falsos positivos sugerem que fatores de risco em nível individual, apenas, não conseguem explicar o desenvolvimento de um school shooter.” (FRIDDEL, 2019, p.599)

Nosso objetivo, no entanto, não é definir o que causa o *school shooting* – se é que isso é possível – mas rastrear os pontos cegos na visão sobre as violências às quais estão submetidos adolescentes e jovens nos dias atuais, buscando onde agudizam-se as “barbáries” da sociedade do desempenho. Não elencamos ou comparamos as especificidades de cada caso, mas buscamos novos ângulos em nossa análise discursiva para colocarmos tanto o dispositivo quanto processos de subjetivação em novas perspectivas.

Para Byung-Chul Han, “dores são cifras. Elas contêm a chave para o entendimento de toda a sociedade. Assim, cada crítica da sociedade tem de levar a cabo uma hermenêutica da dor. Caso se deixe a dor apenas a cargo da medicina, deixamos escapar o seu caráter de signo” (2021b, p. 9). O modo como hoje lidamos com a violência negativa passa por um olhar incapaz de enxergar as violências positivas auto direcionadas. A violência, hoje, “se retira para espaços subcutâneos, subcomunicativos, capilares e neuronais, adotando uma microfísica, que pode ser exercida até mesmo sem a negatividade do domínio ou da inimizade” (HAN, 2017b).

Até aqui, pudemos notar uma certa violência positiva inculcada nos conceitos que esboçamos do “estudante s.a.”, na “*paideia empresarizada*” ou da “desescola” avessa ao ócio. É uma violência que se mostra nas dores e tensões físicas tão emblemáticas da sociedade de desempenho neoliberal. “Elas indicam traços autoagressivos. O sujeito de desempenho comete violência contra si próprio. Ele explora a si mesmo voluntariamente até que ele desmorone. O servo tira o chicote da mão do senhor e chicoteia a si próprio para se tornar senhor, sim, para ser livre” (HAN, 2021b, p. 58).

Vimos como suicídio, depressão, ansiedade, dentre tantos outros transtornos se fazem presentes na esfera adolescente. Adotamos a obra de Han na compreensão do dispositivo escolar

empresarizado por assumir esse dispositivo, como vimos anteriormente, enquanto simbiótico com o modelo empresarial, tomando-o como referencial para a educação e tantas outras esferas (DELEUZE, 2008; HAN, 2017a; LAVAL, 2019).

Isso nos leva a perceber como aquilo que, ao menos em primeiro momento, é lido enquanto barbárie, tem sua atualização e permanência bem atualizadas na sociedade de hoje. “Sem a cultura da dor, surge barbárie: ‘Estímulos cada vez mais fortes são necessários para se dar ao ser humano em uma sociedade anestesiada em sentimento de vivacidade. Drogas, violência e terror são os únicos estímulos que ainda podem mediar [uma] autoexperiência’” (HAN, 2021b, 66). Fazemos o paralelo, por exemplo, de a busca pelo sucesso da “*paideia empresarizada*” resultar em mortes nas sociedades de desempenho, com a *paideia espartana*, que enxergava na morte uma promoção de soldado a herói (HAN, 2017a; ARANHA, 2020). Entretanto não nos limitaríamos somente a isso.

As violências encontradas na relação com o outro, como vimos, também são diversas. Negando-se a *alteridade* do *outro*, assumindo-o tão somente enquanto o próprio espelho, é que ocorrem os processos de subjetivação do dispositivo escolar empresarizado. Nessa negação é que o outro é colocado tão somente enquanto objeto de excitação, um corpo instagramável, performático, invulnerável, que coloca a sexualidade “na ordem do *habitual* que reproduz o *igual*. É o amor de *um* ao outro *um*. Falta-lhe por completo a negatividade da alteridade que espelha aquele ‘palco de dois’. A pornografia agudiza a habituação, pois extingue totalmente a alteridade” (HAN, 2021a, p.79). Nesse movimento é que padrões *hiperestéticos* se formam e se disseminam pelas redes. O adolescente inserido no mundo virtual, com acesso à tudo isso, também é violentado positivamente em seu processo de subjetivação. “A coerção para a otimização do corpo atinge a todos, indistintamente. Essa coerção não produz apenas zumbis do botox, do silicone e da estética, mas também zumbis dos músculos, dos anabolizantes e do fitness” (HAN, 2017b, p.84).

A geração atual convive em uma era altamente tecnológica, com muitas publicações e visualizações de imagens de corpos, aclamados como “ideais”, que são transmitidos nas redes sociais a todo momento, e as pessoas podem acreditar que esses corpos compõem a meta a ser atingida, e o fato de não alcançarem um corpo semelhante aos que são endeusados pela mídia e, conseqüentemente, não atingirem a respectiva meta, pode fazer com que esses jovens desenvolvam muitas frustrações e insatisfação com a imagem corporal (SILVA et. al., 2022, p. 7).

Adolescentes e jovens são inseridos em um universo discursivo onde “o neoliberalismo aciona uma despolitização geral da sociedade onde ele, não por último, substitui o eros por sexualidade e pornografia” (HAN, 2021a, p. 77). Em outras palavras, qualquer *alteridade* é

negada em prol de uma otimização de si e, conseqüentemente, disseminação daquela “maioria”, do “sujeito ideal” que ninguém consegue, de fato, ser.

todos estão fodidamente-obcecados com Hollywood e beleza e fama e glamour e políticos e qualquer coisa famosa, as pessoas simplesmente não valem mais a pena. A sociedade pode não saber o que está acontecendo, mas eu sei: você vai para a escola, para ser usado para estudar e aprender como você "supostamente deveria ser", então isso drena ou filtra sempre um pouco da natureza humana. (HARRYS, 1998)

A “barbárie” de Eric Harrys, talvez vá ajudando a compreender a nossa própria. Talvez isso que ele enuncia como “natureza humana” tenha sido, e é cada vez mais, diariamente drenada dos adolescentes e jovens na atualidade ao ponto de se tornarem esses “zumbis” de “estética”, de “desempenho” e de “mero viver” que Han nos apresenta. “Assim, a sociedade ocidental, na qual mulheres se submetem livremente à tortura de operações estéticas, não se distinguiria muito daquela sociedade que submete as mulheres à amputação dolorosa do clitóris” (HAN, 2017b, p. 83). Enxergamos a “barbárie” alheia, a partir da cegueira perante a nossa própria.

A nossa violência atual, a qual adolescente e jovens se submetem, se concentra na *paideia empresarizada* uma vez que estética, sucesso, desempenho, exposição e pornografia são chaves para compreendermos os processos de subjetivação do “estudante s.a.”, do sujeito de desempenho neoliberal. “A própria pessoa provoca a autoviolência e se autoexplora. Em lugar da violência causada de fora para dentro, há uma violência gerada por si próprio; esta é muito mais fatal do que aquela, pois a vítima dessa violência imagina ser livre” (HAN, 2017a, p. 41).

Para atingir todo esse “eu ideal” que foge à sua capacidade, adolescentes e jovens da sociedade do desempenho também se vêm cada vez mais em um estado de *doping*. “O *doping* não passa de uma *consequência* dessa evolução na qual a própria *vitalidade*, que é constituída por um fenômeno bastante complexo, é reduzida a uma função vital e um desempenho vital.” (HAN, 2017a, p.70). Cada vez mais vão sendo medicalizados em prol do cumprimento da expectativa neoliberal. A “histeria de saúde” faz com que até mesmo saudáveis sejam medicalizados para dar conta do excesso de positivities que se submetem (HAN, 2021b). Nessa violência positiva, é possível ler nas bulas de medicamentos “a recomendação de ‘alguns especialistas’ para que as crianças passem ‘períodos sem o medicamento, especialmente durante as férias escolares’. Tal recomendação nos faz pensar sobre a finalidade do uso do medicamento” (VIÉGAS, 2016, p.18). Uma finalidade em conformidade com o desempenho, se mostra ainda mais plausível quando vemos que somente entre os anos de 2012 e 2013, o metilfenidato, composto básico da Ritalina, por exemplo, teria crescido 300% no Brasil

(ANVISA, 2007-2014). Sendo um dos principais medicamentos para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Ritalina cai como uma luva para a sociedade do desempenho em que dificilmente há espaço para a *alteridade* e espontaneidade da infância.

Na ânsia por alcançar o desempenho, cala-se qualquer negatividade. Violenta-se até mesmo a dor nesse sentido. A sociedade do desempenho também é uma sociedade paliativa. “A dor é vista como um *signal de fraqueza*. Ela é algo que deve ser ocultado ou ser eliminado por meio da otimização. Ela não é compatível com o desempenho. A passividade do sofrer não tem lugar na sociedade ativa dominada pelo poder” (HAN, 2021b, p. 13-14). Anestesia-se para conseguir ir para além da própria capacidade e assim ficamos dopados demais para enxergar nossas violências positivas.

A título de se conseguir sucesso no vestibular, enxergando o medicamento como algo positivo na obtenção do resultado desejado, é que adolescentes e jovens aderem ao discurso neoliberal de desempenho de uma sociedade paliativa (TRIGUEIRO; LEME, 2020; HAN, 2021b). A imagem de um monge asceta que via no uso de flagelos a conquista das paixões e o alcance da mais pura espiritualidade, nos é, portanto, mais familiar do que pensamos (ARANHA, 2020). A diferença é que o flagelo do monge é algo da esfera da negatividade, localiza-se fora do sujeito, é externo a ele. Já os medicamentos da sociedade de desempenho são da ordem da positividade, constituem também uma violência positiva auto direcionada quando da sua submissão ao discurso de desempenho para se alcançar “o mais puro *eu*”. Logo “justo na sociedade paliativa hostil à dor, multiplicam-se as dores silenciosas, apinhadas nas margens, que persistem em sua ausência de sentido, fala e imagem” (HAN, 2021b, p.57).

Os analgésicos nos deixam cegos para nossa própria barbárie. O choque que talvez o início desse tópico tenha lhe causado, partindo de um caso agudo e sensível como o de Columbine, talvez só choque realmente por conta da não consciência que temos sobre a barbárie da *paideia empresarizada* e da violência do dispositivo escolar empresarizado. O terrorismo do *school shooting* nos assusta e com razão, mas quando falamos de suicídio, depressão, burnout, ansiedade, etc. pensamos nos massacres velados, nas mortes causadas por essa violência positiva que aqui denunciemos. “Hoje, mesmo o terrorismo islâmico já não representa a maior ameaça real. Muito mais perigoso que o *terror do outro* é o *terror do igual*, o *terror da imanência*. Em virtude da falta de negatividade, já não há defesa contra esse terror” (HAN, 2017b, p. 98).

A crítica da dor, sua hermenêutica, aquilo que pode fazer enunciar, se vê calada em uma violência silenciosa. “Ocasionalmente, a violência da positividade é mais fatal do que a

violência da negatividade, pois falta-lhe toda e qualquer visibilidade e abertura; em virtude de sua positividade ela se suprime, inclusive, da defesa imunológica” (HAN, 2017b, p.7).

Atualmente, de acordo com o *The Mental State of the World*, o Brasil se encontra no terceiro pior lugar no ranking mundial de saúde mental, ficando apenas na frente da África do Sul e do Reino Unido de acordo com o levantamento avaliador de mais de 70 países (SCIENCE LABS, 2023). Por mais que aqui colocamos alguns dos aspectos inferentes na saúde mental de adolescente e jovens, ainda assim não creio que seja suficiente estabelecermos uma relação causal. Localizamos nossa lupa no dispositivo escolar empresarizado pois é nele que encontramos o ponto agudo de nossas discussões, mas certamente o discurso de desempenho neoliberal atravessa e violenta os sujeitos por outras formas. Enxergar as violências positivas contidas nesse conceito que ensaiamos chamar de *paideia empresarizada*, faz parte do caminho para a compreensão dos processos de subjetivação de adolescentes e jovens contemporâneos.

Não seríamos radicais, no entanto em estipular que o dispositivo escolar empresarizado atua na produção de violências negativas e positivas, culminando, para além de sujeitos mortos demais para viver e vivos demais para morrer, também em um massacre pela via da positividade. O estudante inserido no *ethos* neoliberal morre aos poucos, se tornando um “zumbi do desempenho” (HAN, 2017^a). A violência por ele sofrida também não tem muito escape ou possibilidade de comunicação, e “a medicalização e a farmacologização exclusiva da dor impedem que ela se torne fala, sim, crítica.” (HAN, 2021b, p. 29).

Em suas relações, há cada vez mais uma virtualidade, uma mediação tecnológica e algorítmica, filtrada e formatada em um perfil. Nelas são encontradas reproduções da violência, ecos de positividade e o nivelamento da alteridade do outro, em “*i-gual*” (HAN, 2021b), não restando muita chance para a possibilidade de amparo ou coletividade da dor. “Falta-nos, evidentemente, a curadora mão do outro. Nenhum analgésico pode substituir aquela cena originária da cura” (HAN, 2021b, p. 60).

A analgesia de uma sociedade paliativa atravessa os processos de subjetivação cada vez mais precocemente, impedindo não apenas a negatividade do cansaço e da dor aparecerem, mas também todo um *sentir* que passa a ser rotulado como patológico a partir do momento que rompe com o ritmo acelerado e performático do desempenho. Ter medo, raiva, desinteresse, desmotivação, apego, cansaço, “reagir de imediato e seguir a todo e qualquer impulso já seria uma doença, uma decadência, um sintoma do esgotamento” (HAN, 2017a, p.52).

O massacre da positividade é silencioso, pouco falado, reportado e reconhecido. Ele ocorre no exato momento em que escrevo, talvez estando um pouco mais visível ao leitor agora que chegamos ao fim de nosso trabalho. “O comportamento autoagressivo cresce rapidamente

hoje. ‘Fendas’ se desenvolvem em uma epidemia global. Retratos de cortes profundos que se fez em si mesmo circulam em redes sociais. Eles são novos retratos de dor” (HAN, 2021b, p.58). O estudante da *paideia empresarizada* procura escapar de si mesmo, eliminar o carrasco que habita em seu interior, aliviar a culpa, comunicar a dor de alguma forma através desse outro lado sangrento das selfies (HAN, 2021b).

A autoflagelação, as tentativas de suicídio e o suicídio propriamente dito fazem parte dos massacres endêmicos do desempenho, da Sociedade do Cansaço (HAN, 2017a), e das exigências cada vez mais insalubres e que atentam à saúde do indivíduo da *paideia empresarizada*. Não necessariamente o fim da vida, mas também não exatamente o avesso da morte, elimina-se a *vitalidade* do sujeito.

O dispositivo escolar empresarizado produz e é produzido pelo jogo de poder discursivo que permeia tudo isso, constitui também parte importante de um olhar sobre a saúde mental dos adolescentes e jovens de hoje. Suas vítimas são também algozes, reverberam “*artes de viver*” do discurso neoliberal que se encontra pulverizado nos mais diversos processos de subjetivação.

Cada vez mais "pode ser que meios antigos tomados de empréstimos às antigas sociedades de soberania retornem à cena" (DELEUZE, 2008, p.225). Adolescentes e jovens vão caminhando para um futuro incerto do ponto de vista econômico-político, mas que, pelo que aqui vislumbramos, lhes aguarda com as mais diversas ameaças aos seus processos de subjetivação.

CONCLUSÃO

Trabalhar com a análise do discurso, com a arqueologia e a genealogia, compreendendo sua relação com os processos de subjetivação e com o dispositivo implica se reconhecer também enquanto parte desse jogo de forças. É também se deparar com o próprio processo de subjetivação, com os discursos e com o jogo de poder discursivo ao qual se esteve submisso ao longo de anos, testemunhando a articulação do próprio corpo com a história (FOUCAULT, 1993).

Nos percebemos enquanto o próprio objeto de estudo, não analisamos de fora, mas sim, por estar dentro, deparamo-nos com o paradoxo de sermos também processos de subjetivação quando dissertamos sobre processos de subjetivação. Quebra-se com uma imparcialidade científica, com uma suposta neutralidade aferida à figura do “cientista”, de uma suposta autoridade que estaria acima ou simplesmente não seria afetada por esse jogo de forças. Ao contrário, após uma análise do discurso e um mergulho nos conceitos foucaultianos que aqui foram brevemente explorados, reconhecemos que tanto uma “neutralidade” quando uma “imparcialidade”, também constituem discursos e fazem parte de um jogo de forças, de procedimentos internos e externos que visam a regulação discursiva.

O “autor” não está alheio a tudo isso, é também parte de um discurso, também produz um certo discurso, também se constitui enquanto processo de subjetivação e, ao abordar genealogicamente os arquivos da história, se percebe como alguém que fala enquanto muitos, enquanto uma voz que ecoa tantas outras antes dela.

Escreve-se com uma certa noção de que isso que produz também se caracteriza enquanto prática discursiva, se inserindo, portanto, no jogo de forças que constitui o discurso. Logo, é uma escrita que escreve sobre si mesma e subverte-se a si mesma, não deixando de ser assim, uma escrita sobre o próprio processo de subjetivação, uma confissão da própria subjetividade.

No capítulo 2 procuramos esboçar algo dessa natureza, de como, talvez, isso que escrevo agora venha sendo escrito a tempos, mas que consegue condições de materializar-se apenas agora. Percebemo-nos enquanto autores na tentativa de inserir determinado texto socialmente através de ligações com a formação discursiva (FAÉ, 2004).

É um exercício complicado se reconhecer enquanto alguém que fala como *muitos* e não como *um*. Aqui ecoaram discursos diversos, práticas discursivas e enunciações que tentaram inserir e validar um determinado discurso em uma hegemonia discursiva. Aí respingam filmes que se viu, obras de arte que se interessou, músicas que se ouviu, dentre tantos outros trabalhos

que, em suma, resistiam à determinados processos de subjetivação impostos por um discurso hegemônico.

Em dado momento dessa escrita, quando me perguntavam se eu já havia começado a escrever um determinado capítulo, parei de responder “sim” ou “não” e passei a entender que realmente escrevo isso há anos, esbocei rascunhos, fiz desenhos, estive inserido em diferentes discursos que constituíram meu próprio processo de subjetivação e que este talvez pudesse se valer um arquivo tão válido quanto os outros que aqui foram trabalhados.

Em outras palavras, se a retórica escola-subjetividade me interessa, é porque, de alguma forma, ela também me atinge e atingiu. Talvez, quando adolescente, também tenha sentido o peso da disciplina nas salas de aula, bem como do controle e do desempenho. Talvez eu também tenha me incomodado com todas essas linhas que atravessam o dispositivo escolar. Mas talvez também esse incômodo tenha tido condições de se inserir no discurso só agora. Para falar de questões que talvez me afetaram na adolescência, foi necessário que eu terminasse o colégio, passasse em uma universidade, realizasse projetos de pesquisa, participasse de um processo seletivo e aí sim entrasse em um programa de mestrado que me autoriza, mais ou menos, a enunciar sobre isso que esboçamos chamar de “desescola”.

A “desescola” está aí, a cada sentido que o texto fez e nos sentimentos que ele porventura pode ter lhe causado ao lê-lo. Está nas entrelinhas do texto quando conseguimos vislumbrar suas consequências práticas. Está na medicalização dos adolescentes e jovens contemporâneos, nas auto cobranças, nas crises de ansiedade, no choro, na falta de sentido, no esgotamento, nas autoflagelações e nas mortes que resultam de tudo isso. Também está nos outdoors dos cursinhos pré-vestibular, nas matérias de empreendedorismo, business, projeto de vida, dentre outras que vêm aparecendo cada vez mais na empresarização da escola.

Ela é constituída e constituinte também do discurso neoliberal tão presente na sociedade do cansaço de Han (2017a). Se torna fundamental para que seja perpetuada isso que ensaiamos também chamar de “*paideia empresarizada*” e suas consequências na subjetividade de adolescentes e jovens.

Ao longo do trabalho, fizemos recortes, selecionamos arquivos e traçamos um “mapa” sobre o qual nossa análise seria localizada. Isso resulta, evidentemente, em uma breve análise sobre o dispositivo escolar empresarizado, mas que nos fornece subsídios para explorar a maneira como os processos de subjetivação inseridos nesse contexto se submetem cada vez mais à um discurso de positividade, de desempenho e de performance que torna o estudante atual seu próprio agressor (HAN, 2017a).

Objetivando analisar como adolescentes e jovens são afetados pelo dispositivo escolar empresarizado, nos propusemos analisar os discursos que o atravessam, as linhas de subjetividade, suas relações com outras instituições, dentre outros fatores que o constituem. Tudo isso nos mostra como os discursos de desempenho neoliberais se relacionam com a saúde mental dos estudantes de hoje e quais os problemas a serem encarados pela psicologia quando volta sua atenção para esse âmbito. Depressão, ansiedade, déficit de atenção, dentre outras “patologias neuronais” se tornam fundamentais na escuta das denúncias da dor presente na escola empresarizada e suas “barbáries”

Os arquivos que aqui exploramos nos mostram a configuração do que somos e o que deixamos de ser (DELEUZE, 2008), nos permitindo refletir sobre uma certa “atualidade”. Na utilização da arqueologia e genealogia, podemos perceber o diálogo do passado com o presente se manifestando nos processos de subjetivação. Ao abordar o passado, sempre procurávamos evidenciar seu eco com o presente. Nos arquivos, o discurso de “barbárie” sobre as violências do passado nos impede de identificar as nossas próprias violências, tão bárbaras se não mais que as de outras épocas. Endêmicas de um regime discursivo que penetra cada vez mais e de modo cada vez mais precoce, essas violências positivas passam a ser fundamentais também para compreendermos os aspectos sociais que interferem na saúde mental dos estudantes, fornecendo um norte para a ação da psicologia e dos psicólogos ao lidar com os processos de subjetivação contemporâneos.

Além disso, também podemos elucidar sobre como toda essa “*paideia empresariada*” atravessa as relações sociais. No bolso de adolescentes e jovens, há sempre a notificação de um convite à positividade. Em um mundo cada vez mais conectado, com a internet cada vez mais presente na vida das pessoas, as relações de adolescentes e jovens vão se tornando cada vez mais virtuais e cada vez menos presenciais – ou mesmo reais –. Fabricam-se perfis, filtram-se as imperfeições, viciam-se em um constante *curtir* e relacionam-se cada vez mais consigo mesmos, onde o *self* vira *selfie*, e personalidade passa a se confundir com perfil.

Não mais cabendo o *outro*, os sentimentos de desamparo e solidão, mesmo no ápice do mundo globalizado e hiper conectado, se tornam frequentes, não havendo espaço para a *dor*, para a *falha*, para o *ócio* e para as mais diversas *negatividades* que, resumindo, constituem o *humano* (HAN, 2017a; 2021b).

O prognóstico da saúde mental dos adolescentes e jovens, seguindo o que expusemos aqui, portanto, não é otimista. Resulta de processos de subjetivação perpassados por um discurso de desempenho que implica cada vez mais na iniciativa pessoal, no “vestir a camisa da empresa”, no empreender a si mesmo, na superação de limites, na otimização do tempo,

enfim, na sujeição às mais diversas formas de auto exploração, tornando-se vítima e algoz simultaneamente (HAN, 2017a).

Se no campo do trabalho vemos a produção de sofrimento, depressão, suicídio, etc. também o dispositivo escolar empresarizado, ao se adequar aos moldes empresariais, gera as mais diversas patologias neuronais, dores e mortes. Essas mortes não ficam visíveis para um discurso neoliberal que individualiza os sofrimentos e até mesmo procurar tornar esses mesmos sofrimentos em mais motivação para a produção e desempenho (CABANAS, ILLLOUZ, 2021).

Aí, podemos enxergar a invisibilidade das agressões e violências que o sujeito comete consigo mesmo e, conseqüentemente, com o outro. A positividade vai sendo alastrada nas redes, atuando pedagogicamente na formação do sujeito que, ao se deparar com positivities estéticas, performáticas, corporais, relacionais, pessoais, etc. passa também a reproduzi-las em um ciclo vicioso, formando um mundo virtual repleto de uma positividade coletiva e um mundo individual onde a dor não mais encontra amparo social, sofrendo de uma medicalização e de uma analgesia que impedem que se torne fala ou crítica (HAN, 2021b).

Apesar disso tudo, nossa análise ainda deve ser vista como breve, com certa profundidade, sim, mas ainda rasa no que diz respeito a dimensão do dispositivo escolar empresarizado. Não abordamos questões de gênero, raça, questões econômicas e diversas outras particularidades que constituem linhas que atravessam o dispositivo escolar empresarizado. Quais são as diferenças de gênero ao lidar com o discurso de desempenho e performance? Como esse discurso se articula com cotas e questões raciais? Quais as diferenças de escolas públicas e privadas nesse processo de empresarização? E quais são as particularidades dessas questões quando dos processos de subjetivação?

A equação é grande, mas o que podemos afirmar é que o discurso neoliberal e suas violências atingem adolescentes e jovens diariamente nas escolas. Tornando-se aquele “zumbi de desempenho” (HAN, 2017a) morre a arte, a dança, o canto, o esporte, os sonhos, os hobbies, dentre outros fatores que constituem aquelas “práticas de si”, em prol de um atendimento às expectativas neoliberais. A “desescola” vai promovendo não apenas a morte, mas a escassez da vida.

No fim, talvez não mais pergunta-se o que as futuras gerações serão quando crescerem, mas o que vão deixar de ser.

REFERÊNCIAS

A COLUMBINE SITE. Eric Harris's journal. Disponível em:

<http://www.acolumbinesite.com/eric/writing/journal/journal1.html>. Acesso em: 26 set. 2024.

AGAMBEN, G. “**O que é um dispositivo?**” Trad.: Nilceia Valdati. Outra travessia. N. 5, 2º semestre de 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Consultado em 08/08/2024

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **Health advisory on social media use in adolescence**. 2023. Disponível em: <https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use>. Acesso em: 15 out. 2024.

ANDRADE, Luã. Não tem pobreza que resista a 14 horas de trabalho, primo? Terra, 05 jul. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/opiniaio/luan-andrade/nao-tem-pobreza-que-resista-a-14-horas-de-trabalho-primos,fe7526d12118c573aeade0b3d3713465p6f61hjg.html>. Acesso em: 3 out. 2024.

ARANHA, M. L. de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 4 ed. SP: Moderna, 2020. 431 p.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 10ª ed. RJ: Forense Universitária, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. RJ: LTC, 2016.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de Consumo**. Lisboa – PT: Edições 70, 1995. 213 p.

BRAGA, Davi. **Superpotencial: descubra o caminho para usar o máximo da sua capacidade e impacte o mundo sendo muito bem pago por isso**. 1. ed. São Paulo: Gente, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb, e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga dispositivos das Leis nº 11.195, de 6 de novembro de 2005, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

BRAZ, M. Viana. **Trabalho, Sociologia Clínica e Ação:** alternativas à individualização do sofrimento. Porto Alegre – RS: Editora Fi, 2021. 295 p.

BRITO, S. H. A. DE .; MARINS, G. A. M. DE B.. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, v. 36, p. e77558, 2020.

BURGOS, M. T. Baumann e BELLATO, C. Cunha. **Gerencialismo E Pós-Gerencialismo:** Em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no brasil. *Sociologia & Antropologia* [online]. 2019, v. 09, n. 3 [Acessado 10 Fevereiro 2022], pp. 919-943. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2238-38752019v939>>.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia:** fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu Editora, 2022. 288p.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COLOM, Sandra; et. al. **Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: nuevos retos para la educación afectivo-sexual.** *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 44, p. 161-175, 2024. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/98476/75586>. Acesso em: 16 out. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2021. São Paulo

COSTA, R. DA . **Sociedade de Controle**. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 1, p. 161–167, jan. 2004.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. RJ: Contraponto, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. SP: Editora 34, 1990 - 2008

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. SP: Brasiliense, 1988 - 2019

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 151 -161. Trad. Wanderson Flor do Nascimento.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

EHRENBERG, Alain. **O Culto da Performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. SP: Editora Ideias e Letras, 2010. 239 p.

ENRIQUEZ, Eugène. O Homem Do Século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. RAE-eletrônica, v. 5, n. 1, Art. 10, jan./jun. 2006.

EXAME. Os 10 países com mais armas nas mãos da população; o Brasil está na lista?.

Exame, 11 out. 2023. Disponível em: <https://exame.com/mundo/os-10-paises-com-mais-armas-nas-maos-da-populacao-o-brasil-esta-na-lista/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FAÉ, R. **A Genealogia em Foucault**. Psicologia em Estudo, v. 9, n. 3, p. 409–416, set. 2004.

FÓRUM sobre medicalização da educação e da sociedade. Carta do IV Seminário. Nota Técnica “O consumo de psicofármacos no Brasil: dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados - ANVISA (2007-2014). São Paulo, 2015.

Disponível em: https://cetadobserva.ufba.br/sites/cetadobserva.ufba.br/files/1_1.pdf . Acesso em: 25, out. 2024

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. SP: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed. RJ: Forense Universitária, 2008

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. SP: Martin Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. RJ: Graal, 1993

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. SP: Martins Fontes, 1984-2008^b

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade**. 1ªed. SP: Martin Fontes, 1980-1981/2016.

FOUCAULT, Michel (1975). **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 42ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014.

FRANÇA, Maria Lenilda Caetano. **A Transição Do Modelo De Educação Antiga Grega Para O Cristão: Clemente de Alexandria e a inspiração na *paideia* helênica**. 2022. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022

FRIDEL, E. E. The contextual correlates of school shootings. *Justice Quarterly*, v. 38, n. 4, p. 596–625, 2019. Disponível em: <https://doi-org.ez79.periodicos.capes.gov.br/10.1080/07418825.2019.1666907> . Acesso em: 25 out. 2024.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Proteção das crianças contra os impactos nocivos da pornografia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/protecao-das-criancas-contra-os-impactos-nocivos-da-pornografia>. Acesso em: 24 out. 2024.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como Doença Social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida – SP: Ideias e Letras, 2007

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSON, Étienne. **A Filosofia na Idade Média**. Editora Martins Fontes, 2001.

HAN, Byung-Chul. **Agonia de Eros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021a

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2 ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2017a. 128 p.

HAN, Byung-chul. **Sociedade Paliativa: A dor hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021b.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HARRIS, Eric. Eric Harris journal. 1.3. [S.l.], 1998. Disponível em:

https://schoolshooters.info/sites/default/files/harris_journal_1.3.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

JEAGER, Werner. **Paideia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martin Fontes, 1995

JEAGER, Werner. **Cristianismo Primitivo y Paidea Grega**. Mexico: Breviarios, 1985.

KLEBOLD, Dylan. Dylan Klebold journal. 1.2. [S.l.], 1997. Disponível em:

https://schoolshooters.info/sites/default/files/klebold_journal_1.2.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

LAVAL, Christian. **A Escola Não é Uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2 ed. SP: Boitempo, 2019. 326 p.

LEÃO, Delfin; FERREIRA, José; FIALHO. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**.

Coimbra: CECH, 2010.

LEITE, Flamarion Tavares. **Manual de Filosofia Geral e Jurídica: das origens a Kant**. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

MARIANI, Daniel et. al. **Registros de ansiedade entre crianças e jovens superam os de adultos pela 1ª vez no Brasil**. São Paulo, 31 mai. 2024. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/folhateen/2024/05/registros-de-ansiedade-entre-criancas-e-jovens-superam-os-de-adultos-pela-1a-vez.shtml>. Acesso em: 10 out. 2024.

MARLEY, Bob and the Wayers. **Could you be Loved**. Austrália: Island Records: 1980. Album (3:56)

MARTINS, Eduardo. **A Invenção da Vadiagem**: Os termos do bem viver e a sociedade disciplinar no império do Brasil. PR: Editora CRV, 2020.

MATTOS, Laura. Brasil tem mais de um ataque por mês em escolas desde agosto. *Folha de S.Paulo*, 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/brasil-tem-mais-de-um-ataque-por-mes-em-escolas-desde-agosto.shtml>. Acesso em: 26 set. 2024.

MCLAUGHLIN, Elliott C. How US gun culture compares with the world. *CNN*, 21 maio 2018. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2018/05/21/us/school-shooting-us-versus-world-trnd/index.html>. Acesso em: 26 set. 2024.

Ministério da Saúde (Brasil). Boletim Epidemiológico. Vol. 52, n. 29. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_29.pdf/view. Acesso em: 07 out. 2024.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo Escolar e Processos de Subjetivação**: Como a educação “inovadora” opera?. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 27, p. 1–25, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23175.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175>. Acesso em: 30 set. 2024.

OPAS/OMS. Saúde mental dos adolescentes. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em: 24 out. 2024.

ORWELL, George. **1984**. Jandira – SP: Principis, 2021.

PACETE, Luiz Gustavo. **Brasil é o terceiro maior consumidor de redes sociais em todo o mundo**. Forbes, 09 mar. 2023. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/>. Acesso em: 15 out. 2024.

PARENT COACHING BRASIL. Como funciona o Coaching Teen?. 2020. Disponível em: <https://parentcoachingbrasil.com.br/como-funciona-o-coaching-teen/>. Acesso em: 15 out. 2024.

PATTO, M. H. Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. SP: Casa do Psicólogo, 1999.

PESSOA, Fernando. *Poema em linha reta*. In: PESSOA, Fernando. *Poesias completas de Álvaro de Campos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p. 142-144.

PINK FLOYD. *The Wall*. Direção: Alan Parker. Produção: Alan Marshall. Roteiro: Roger Waters. Manaus: Sonopress, 1999. 1 DVD (95 min), NTSC, son., color.

ROSTOVTZEFF, Mikhail. **História da Grécia**. 2 ed. RJ: Zahar Editores, 1977.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCIENCE LABS. *The Mental State of the World in 2023*. [S.l.]: Science Labs, 2023. Disponível em: <https://mentalstateoftheworld.report/> . Acesso em: 25 out. 2024

SILVA, A. Lima. et. al. A Insatisfação com a Imagem Corporal na Adolescência. **Research Society and Development**, v. 11, n.11 p. (1-10), agos. 2022. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez79.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W4292499277> . Acesso em: 25 out. 2024

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, mai./ago. 1999a. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/116> . Acesso em: 17 set. 2024

Tempos Modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists/ Charles Chaplin Productions. C2005. 1DVD.

The Matrix (Matrix), Direção e roteiro: Andy Wachowski e Larry Wachowski, produção Joel Silver, Distribuição: Warner Bros. EUA, 1999.

TRIGUEIRO, E. S. DE O.; LEME, M. I. DA S.. Estudantes E O Doping Intelectual: Vale Tudo Na Busca Do Sucesso No Vestibular?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e219948, 2020.

VIÉGAS, Lygia. Novos Modelos de Atendimento à Queixa Escolar. *In: COMISSÃO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CRP-RJ. Conversações em Psicologia e Educação*. RJ: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016

WEBER, Max. **Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**.1904 – 2014, SP: Martin Claret.

WORLD POPULATION REVIEW. School shootings by country. 2024. Disponível em: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/school-shootings-by-country>. Acesso em: 26 set. 2024.

YAZLLE, E. **Atuação do Psicólogo Escolar**: alguns dados históricos. *In: CUNHA, Brandão. Psicologia nas Escolas: um pouco de história e algumas histórias*. SP: Arte e Ciência, 1997. (p.11-38)