

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)  
CURSO DE DOUTORADO

ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN

**FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO *COMUM* – UMA  
CONTRAPOSIÇÃO À RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Joaçaba  
2022

ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN

**FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO *COMUM* – UMA  
CONTRAPOSIÇÃO À RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina- Unoesc, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Maurício João Farinon

Joaçaba  
2022

C377f Cavasin, Rosane da Silva França Lubaszewski.  
Formação humana sob a perspectiva do comum: uma  
contraposição à racionalidade neoliberal / Rosane da  
Silva França Lubaszewski Cavasin. – 2022.  
157 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do  
Oeste de Santa Catarina, 2022.  
Bibliografia: f. 151-157.

1. Educação e estado. 2. Educação – Filosofia. 3.  
Formação humana. 4. Bullying. I. Título.

CDD 370

ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN

**FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO COMUM – UMA  
CONTRAPOSIÇÃO À RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 12 de agosto de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Maurício João Farinon  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



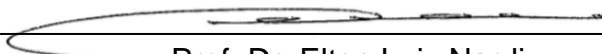
---

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco  
Universidade de Passo Fundo (UPF)



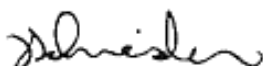
---

Prof. Dr. Samuel Mendonça  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)



---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



---

Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

*O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.*

Immanuel Kant

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento de vivência de finalização da elaboração final desta tese, é imprescindível lembrar e agradecer àqueles que compartilharam desta trajetória comigo e contribuíram para que essa experiência se tornasse formativa.

Primeiramente gostaria de agradecer a minha MÃE, Maria Geni. Tenho consciência de todo o seu esforço para garantir o acesso a uma boa educação na minha infância, que com certeza fez toda diferença na minha formação enquanto ser humano. Obrigada por cuidar dos meus filhos para que eu pudesse me dedicar aos estudos sabendo que eles estavam bem, seguros e felizes. Vocês, pai e mãe, são avós maravilhosos.

Ao meu companheiro de vida, que se fez presente em toda a minha trajetória de estudos, desde da graduação até esse momento. Sempre me incentivando, dando apoio para que pudesse seguir em frente e acreditar que era possível.

Agradeço aos meus filhos, pela compreensão de todas as ausências que foram necessárias para a realização desse estudo. Com vocês aprendo a cada dia, são minha fonte de inspiração e experiência de um amor incondicional essencial para a existência humana.

Aos meus familiares por sempre acreditarem e me apoiarem durante todo esse processo de formativo.

Agradeço ao meu orientador Maurício João Farinon, por ter aceitado ser o parceiro dessa caminhada formativa. Por ter possibilitado um crescimento intelectual significativo com suas orientações rigorosas e suas indicações de leituras sempre desafiadoras e reflexivas.

Agradeço ao professor Claudio Dalbosco e a professora Marilda Pasqual Schneider pelo aceite de compor a banca de defesa, bem como de ter participado e contribuído deste processo formativo desde da qualificação do texto inicialmente. Ao professor Pedro Goergen e Fernanda Santos pelo aceite de compor a banca de qualificação, suas sugestões foram significativas. Agradeço aos professores Samuel Mendonça e Elton Luiz Nardi, pelo aceite em compor a banca de defesa.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOESC, em especial as professoras Maria Teresa Ceron Trevisol, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Ana Cristina Coll Delgado, pelas reflexões que suas disciplinas possibilitam nesse percurso

formativo. Agradeço as professoras Leda Scheibe, Olinda Evangelista e Heloisa Acires Candal Rocha e Ortenila Sopelsa que não fazem mais parte do Programa, porém ao trabalharem suas disciplinas deixaram suas contribuições para que esse percurso formativo fosse exitoso.

Agradeço ao Thiago, secretário do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc, por sua disponibilidade em sempre auxiliar em tudo que fosse necessário, referente aos documentos do curso.

Aos meus colegas de turma por compartilharmos o desafio de ser a primeira turma de doutorado do Programa, com certeza uma amizade foi construída. Agradeço em especial às colegas da linha de Processos Educativos, da qual fiz parte.

Agradeço à colega Mônica Tessaro que durante esse percurso formativo, sempre colaborou com seu apoio, parceira de escrita, de participação em eventos, de sugestões de leitura, tornando esse caminho mais leve. Hoje uma amiga para compartilhar os viveres.

Agradeço às amigas Vanessa Frizon e Flaviane Predebon, pelas leituras realizadas no texto, sugestões de melhorias, e incentivo à escrita, um processo angustiante e denso.

Agradeço à amiga Silvia, pela parceria em toda a minha trajetória na educação. Com você iniciei os desafios do magistério, a participação em eventos, escrita de artigos, e atualmente tenho a satisfação de compartilharmos do trabalho na mesma instituição de ensino. Uma colega de profissão que se tornou amiga, para partilhar todos os viveres.

Agradeço a todas as amigas: parceiras de todas as horas, que foram fundamentais durante esse processo de escrita, solitário, desafiador, rigoroso. Sem o incentivo de vocês, o ouvir dos desabafos, das angustias, e lamentações, teria sido, com certeza, muito difícil chegar a esse final. Cada uma na sua singularidade contribuiu para que eu pudesse concretizar esse sonho.

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense- IFC campus Concórdia, por conceder licença remunerada para cursar o doutorado.

Agradeço ao Programa Uniedu, pela bolsa de estudos concedida, durante dois anos de curso.

## RESUMO

A presente tese vincula-se à linha de Processos Educativos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), e objetiva analisar a perspectiva do *comum* como possível guia de uma concepção de formação e como resposta ao projeto educacional estabelecido a partir do neoliberalismo e a consequente destituição dos ideais formativos herdados da tradição da *Bildung*. Para tanto, o estudo foi apoiado em referências brasileiras sobre a temática da formação humana. De modo a conduzi-lo ao seguinte problema de pesquisa: em que medida o *comum* pode ser um fundamento à uma concepção humano-formativa capaz de resignificar a tradição da *Bildung* e contrapor o projeto educacional neoliberal? Essa problemática inspira a elaboração da seguinte tese: a formação humana não ocorre sem colocarmos o *comum* como guia de seu projeto, o que pressupõe e intensifica a resistência à racionalidade neoliberal e atualização da *Bildung*. O *comum* se constitui em possibilidade de atualização do conceito moderno de formação, pois ele nos apresenta uma perspectiva de coletividade, de deliberação, de sujeitos com voz ativa, de termos um bem viver melhor. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa, sendo a abordagem teórica-metodológica vinculada ao campo da hermenêutica filosófica, desenvolvida por Hans-Georg Gadamer, especialmente em sua obra *Verdade e Método*. Esse estudo possibilitou conhecer o princípio do *comum*, destacando que ele pode ser uma alternativa, à construção da superação do neoliberalismo, uma atualização da *Bildung*, podendo guiar as ações deliberativas, que envolvam todos os setores de nossa sociedade. Conclui afirmando que se forem efetivadas por cada um que acredita que é possível termos um mundo melhor, há mais chances de superação do modo de viver neoliberal, que se naturalizou como o único. Portanto ressalta a necessidade da resistência, haja vista que as ações de cada um é que podem fazer pequenas mudanças que, juntas a uma coletividade, têm potencial para criar, modificar ou construir o que se desejar.

Palavras chave: Formação Humana; Neoliberalismo; *Comum*; *Bildung*.

## ABSTRACT

The present thesis is linked to the line of Educational Processes of the Graduate Program in Education at the Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), and aims to analyze the perspective of the common as a possible guide for a conception of formation and as a response to the educational project established from neoliberalism and the consequent dismissal of the formative ideals inherited from the *Bildung* tradition. Therefore, the study was supported by Brazilian references on the subject of human formation. In this way, it led to the following research problem: to what extent can the common be a foundation for a human-formative conception capable of resignifying the *Bildung* tradition and opposing the neoliberal educational project? This problem inspires the elaboration of the following thesis: human formation does not occur without putting the common as a guide for its project, which presupposes and intensifies resistance to neoliberal rationality and the updating of *Bildung*. The common constitutes a possibility of updating the modern concept of formation, as it presents us with a perspective of collectivity, of deliberation, of subjects with an active voice, of having a better life. The research is characterized as bibliographical and qualitative, and the theoretical-methodological approach is linked to the field of philosophical hermeneutics, developed by Hans-Georg Gadamer, especially in his work *Truth and Method*. This study made it possible to know the principle of the common, emphasizing that it can be an alternative, to the construction of overcoming neoliberalism, an update of *Bildung*, being able to guide deliberative actions, which involve all sectors of our society. It concludes by stating that if they are carried out by everyone who believes that it is possible to have a better world, there are more chances of overcoming the neoliberal way of life, which has become naturalized as the only one. Therefore, it emphasizes the need for resistance, given that the actions of each one can make small changes that, together with a collectivity, have the potential to create, modify or build what is desired.

Keywords: Human Formation; Neoliberalism; *Common*; *Bildung*.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM – Banco Mundial

FMI – Fundo Monetário Internacional

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC- Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 O CAMINHO PERCORRIDO NA BUSCA PELO SENTIDO DA FORMAÇÃO.....	20
2 FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA <i>BILDUNG</i> .....	26
2.1 Formação humana: perspectivas teóricas.....	29
2.2 Educação em contexto de século XXI.....	39
3 NEOLIBERALISMO E SUA RACIONALIDADE .....	60
3.1 Neoliberalismo e a subjetivação dos sujeitos .....	65
3.2 Do liberalismo clássico ao neoliberalismo: algumas notas .....	69
3.3 Mercado e indivíduo empreendedor.....	76
3.4 Empresa como forma de governo: do Estado e do indivíduo.....	84
3.5 A escola na perspectiva neoliberal.....	98
4 <i>COMUM</i> : OPOSIÇÃO AO NEOLIBERALISMO E ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO.....	115
4.1 <i>Comum</i> : conhecendo suas origens.....	117
4.2 O comum e suas relações: um paradigma.....	123
4.3 <i>Comum</i> como princípio político .....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	141
REFERÊNCIAS .....	148

## INTRODUÇÃO

Vivemos tempos em que barbáries parecem estar se naturalizando ou adquirindo ares de normalidade. Em agravo, alguns seres humanos demonstram estado de apatia diante de situações desumanas, tais como a violência, a fome e o desatendimento às garantias mínimas de sobrevivência. Esse estado de apatia é caracterizado ou gerado a partir das dificuldades em sentir espanto ou horror diante de situações que em nada são normais e, sim, podem não estar distantes de nossas vidas. Além disso, inconvenientemente, sentimo-nos seguros e confiantes de que não seremos afetados por tais situações. Um cenário que nos faz questionar acerca do que leva o ser humano a ignorar ou a negar as dores e os sofrimentos. A hipótese é que estamos diante de um grave problema formativo, de um problema de constituição do sujeito, algo que o tornaria capaz de resistir aos atos de violência e, ao mesmo tempo, conseguir reagir a tais situações.

Ampliando a indagação anterior, apontamos que não raramente nos encontramos ou nos deparamos com pessoas em estado de inércia, robotizadas diante de tantas metas, regras e obrigações impostas. Isso não é diferente no contexto escolar, no qual parece não se ter tempo para a reflexão sobre como está se constituindo o ser humano, que sujeitos estamos formando ou deformando. Para além dos conteúdos escolares, que são inerentes à função escolar, torna-se urgente a atenção para algo mais abrangente, como o desenvolvimento do pensar integral.

Os conteúdos escolares são uma parcela dos conhecimentos historicamente acumulados que são selecionados para serem trabalhados nas escolas. E, quando falamos em um pensar integral, nos referimos a uma formação que contemple todas as dimensões da constituição do ser humano, ou seja, os aspectos cognitivo, emocional, físico, estético e ético.

Afinal, por um lado seres humanos, não somos apenas razão, somos emoções, temos uma estrutura física que precisa ser cuidada, educada, somos seres únicos, com especificidades. Por outro lado, somos coletivos, aprendemos com o outro, somos seres que precisam do cuidado de outrem, pois nos constituímos na interação com o outro.

O princípio formativo de constituir o ser humano ilustrado, utilizando uma expressão kantiana, identificado com a capacidade de pensar, abriria caminho para a possibilidade de seres humanos com capacidades de deliberar sobre o seu viver, com possibilidade de fazer escolhas. E, na deliberação e na escolha, encontramos a urgência de que essas possam ser pautadas em princípios éticos e não a partir do autointeresse, o qual dificilmente é capaz de considerar questões comuns. Isso se refere ao fato de se ter condições de participar da vida em

sociedade, não no sentido restrito de votar para eleger alguém, mas na participação com direito a voz, a deliberar na construção de normas, que organizam o funcionamento da sociedade. No contexto educacional, por exemplo, participar de conselhos escolares, associações de pais e alunos, e de outros espaços. Sendo isso possível, e considerando que tal possibilidade se estrutura sobre bases formativas, abre-se outro horizonte, agora nos termos do humano que é ativo, com capacidade de agir. Nesse caso, o sujeito com capacidade de ação social não reproduz o que lhe é posto e, muitas vezes, imposto pela sociedade administrada, conceito que se justifica em razão de que ela não é sociedade humana. E a evidência disso se confirma pelo fato de as pessoas serem consideradas, cada vez mais frequentemente, como meros números, ou peças de um sistema maior, tal como o mercado, no qual a subjetividade própria de cada pessoa é negada sob o perfil de mercadoria, valor de troca, capital ou recurso humano. A administração ainda se evidencia no fato mercadológico da rentabilidade e do aumento da lucratividade, o que permite que alguns se sobreponham em detrimento de outros, em graus de valor humano.

Considerando o exposto, e a possibilidade de ampliar meus estudos, pois sou professora de uma instituição de ensino superior que oferece a prerrogativa de afastamento para estudo – voltei-me ao estudo aprofundado dessa temática. Afinal, várias problemáticas me instigam no meu contexto de trabalho: como formar bem um aluno? Que tipo de formação seria a mais adequada? Como organizar e desenvolver projetos de formação? O poder público municipal requeria, à nossa instituição, uma formação melhor a seus docentes. Particpei desses grupos de formação. Precisei pensar sobre como organizar esses grupos, de que forma realizar os encontros? Seria melhor trazer esses docentes até a nossa instituição ou ir até os espaços deles? Qual seria a melhor forma de pôr essas atividades de formação em prática? Algumas vezes, já nos era indicado o *modus operandi*, outras vezes, tínhamos liberdade de propor, o que nos abria a oportunidade de poder trabalhar na perspectiva que acreditávamos melhor alinhada com os objetivos da formação. Mas qual seria a melhor? Essas inquietações motivaram-me a querer estudar mais, pesquisar mais aprofundadamente sobre os projetos de formação existentes.

Vivenciei, junto à Secretaria de Educação, uma possibilidade de fazer parte de um grupo de professores que pensou um projeto de formação, desenvolvido no seio de uma gestão educacional democrática. Essa gestão tinha por norte a realização de orçamentos participativos e era desenvolvida em um contexto no qual, por meio de diversas reuniões, as comunidades deliberavam sobre as prioridades. O projeto de formação ocorreu por meio de encontros mensais, realizados junto com o grupo de professores das escolas. Nesses momentos, eram

realizados estudos, elaboradas propostas de trabalhos e articulados planejamentos. Era um trabalho coletivo que respeitava a opinião de todos os envolvidos e se revelou ser bem aceito pelas escolas. Envolvia toda a comunidade escolar nas decisões e nos planejamentos. No início, houve questionamentos, resistência no sentido de que consideravam estranho poderem decidir sobre sua organização escolar, calendários, conteúdos. Estavam acostumados a receber tudo já elaborado e muitos preferiam que assim continuasse. No entanto, foi insistido que eles poderiam ser responsáveis pelas suas ações organizacionais e pedagógicas, e, com isso, pareceu terem conquistado autonomia no agir pedagógico.

Essa experiência durou seis anos. Fazer parte desse grupo de formação, responsável por organizar toda a formação dos professores da rede, me possibilitou também uma ampliação de vivências diferentes, pois, até então, eu era professora de uma turma, e, naquele momento, vi a mim mesma como responsável por leituras, debates e reuniões, bem como por coordenar ações junto a diferentes grupos de professores, que, unidos, queriam fazer algo diferente pela educação.

Ao deixar esse grupo, em função de minha aprovação em concurso público para a rede federal de ensino, continuei acompanhando a formação dos professores. Após uma mudança de gestores na Administração do município, bem como na Secretária de Educação, a sistemática de trabalho foi alterada. O grupo que anteriormente era responsável por esses trabalhos foi todo alterado, e, com isso, a rede passou a ter uma formação em formato de palestras, passou-se a se realizar encontros semestrais, voltados para temas como autoestima, o que, para mim, constitui uma oposição ao que se tinha antes. Por isso, eu me questionava: Como podemos ter diferentes modos de formação de professores coexistindo? Como esses diferentes modos influenciam na questão de uma boa formação? A quem interessam essas diferentes formações?

Levando em conta tantas indagações que eu tinha sobre a formação de professores, retomei a minha questão inicial de pesquisa. Pretendia adentrar nesse campo de estudo, que havia avançado, mas havia ainda alguns caminhos para serem pesquisados. Porém, no percurso acadêmico, o que foi se delineando como objeto de pesquisa passou a ser a questão da formação humana, por entender que a formação dos professores é apenas uma parte do que envolve pensar a formação de todos seres humanos. Esse campo de estudo é pesquisado por vários estudiosos, tais como Goergen (2013), Dalbosco (2019) e Severino (2018), porém, para mim, era algo novo. Considero, inclusive, algo que faltou na minha formação, pois quanto mais aprofundava as leituras, mais percebia o quanto desconhecia o assunto, o quanto me falta de

conhecimento sobre algo tão importante, enquanto processo formativo do humano, e não meramente de professores, que era o objeto inicial. Por envolver o ser humano, deve-se pensar como a formação acontece, o que está envolvido, onde ocorre e como se constitui. Enfim, pensar em como se dá a formação do ser humano e compreender qual tipo de processo formativo estamos tendo, bem como, qual almejamos ter, se configurou como o caminho a ser trilhado em minha pesquisa.

Com a filosofia moderna, na qual o conhecimento é resultado do esforço humano de investigação guiado pela razão, temos uma mudança de visão em relação ao mundo, à educação, ao progresso, à própria visão de ser humano. Lentamente, a crença de que tudo se resolve pela fé, pela intervenção dos deuses, começou a perder sua hegemonia e passou-se a valorizar a ciência e, principalmente, o uso da razão pelo ser humano. E essa crença num projeto da modernidade, pautada pelo uso da racionalidade, modificaria o viver do ser humano, guiando-o para a construção do conhecimento e pelo esforço racional. Assim, se estabelece uma noção de formação na perspectiva de que, pelo uso da razão, seria possível formar um ser humano melhor, mais humanizado, ou seja, um sujeito que consegue ter discernimento para poder decidir sobre o que é melhor para o seu viver, e, também, participar coletivamente das decisões sobre o seu contexto, sua vida em comunidade, em sociedade. Porém, o que se percebe é que o uso exacerbado da razão humana como único guia de todas as ações acabou por cientificá-la e, em seu uso, o ser humano elevou sua crença de poder dominar a natureza e, inclusive, de dominar o próprio humano.

O projeto de formação denominado *Bildung*, originado na Alemanha, num contexto dos ideais iluministas, buscava a formação integral do ser humano, um ser humano melhor e universal. Essa concepção de formação se pautava pelo uso da razão, mas acreditava ser possível alcançar a autoformação, sem abstrair de questões éticas e de sensibilidade estética – como nos propõe Kant (1999), para o qual formar não significa instrumentalizar, mas ilustrar. Essa formação seria voltada para um ideal de humanidade, de um ser esclarecido, que seria alcançado pelo conhecimento das coisas, pelo acesso à cultura.

Se é pela educação que se chega ao esclarecimento, ao pensar por si mesmo, faz-se necessário que o indivíduo tenha uma formação capaz de dar conta disso. Essa é a aposta em uma forma de educação que possa auxiliar o ser humano a tornar-se alguém melhor em sua humanidade, algo que não nasce com ele, mas é construído nas suas relações.

O tema da formação está entrelaçado com o ideal de ser humano, pois é pensando no humano que estabelecemos princípios, assumimos atitudes, elaboramos perspectivas

relacionadas aos meios para alcançar esse ideal. Nesse sentido, a própria educação está vinculada a esse processo, como o meio para chegar ao seu termo, ou seja, formar o ser humano. Então, urge pensarmos nesse ideal e nos propósitos da educação.

Então, indago: que educação ou formação estamos tendo atualmente? Será que o uso da razão como guia central gerou um ser humano melhor? É justificado dizer que temos a capacidade de formar ou de desenvolver a humanidade?

Assim, se voltarmos um olhar às barbáries que o ser humano realizou ao longo da história, alguma coisa não faz sentido. A crença em indivíduos melhores, em termos morais, não se efetivou, pois se tem a impressão de que a razão humana acabou por se instrumentalizar. Nesse viés, a razão não é concebida como elemento humano e de humanização, mas como meio para atingir fins, utilidades produtivas. A razão instrumental aparelha a educação e a põe como sua serva, ou seja, educação é sinônimo de instrução, reduz-se a técnicas e visa à preparação para o uso dessas técnicas, mas desprovido de reflexão. A educação torna-se mecanizada e, dessa forma, não leva o ser humano a desenvolver sua capacidade de pensar por si próprio e aparenta-lhe ser favorável a permanência na menoridade: o indivíduo se acostumou tanto a ter pessoas decidindo por ele que acaba aceitando e gostando de viver em uma sociedade administrada.

Mas, como é possível ou o que impede de termos essa humanidade tão sonhada já pelos princípios iluministas, uma vez que estamos diante de características tão fortes, como o individualismo, a competitividade, o egoísmo, o colocar-se como um ser superior, destrutivo de si, do outro e da natureza? Como chegamos a isso, que formação estamos tendo ou o que pode estar nos levando para esse caminho?

Tais questionamentos nos levam a outras provocações: temos vivido uma falta de formação na perspectiva da *Bildung*? E a quem isso interessa? Como resposta, cremos que no progresso centralizado no capital, na forma de organização da sociedade na qual vivemos e em suas regras, nas normas que acabam por orientar a nossa vida cotidiana – seja na família, na escola ou no lazer –, não interessa formar um indivíduo preocupado com o outro, esclarecido e capaz de pensar por si próprio, pois isso contradiz o próprio projeto de progresso.

Procurando entender melhor essa relação e como ela pode estar influenciando a formação do sujeito, me oriento pela leitura do livro *A nova razão do mundo*, de Dardot e Laval, buscando estabelecer algumas relações entre a formação humana e a nossa sociedade capitalista. Afinal, essas relações estão presentes no meio educacional em que muitos alunos viraram meros consumidores ou clientes, e as políticas educacionais são voltadas para a

eficácia e a eficiência, para a avaliação por méritos, com prevalência do quantitativo sobre o qualitativo. Dessa forma, as instituições educativas perdem sua especificidade de estarem voltadas para a formação e passam a adotar ideias aplicadas em empresas, ou, então, para tão somente atender às demandas de recursos. A ideia de produzir, de gerar lucros, que é intrínseco ao meio empresarial, faz-se presente em todos os espaços, disseminada como algo bom. Ou seja, em linguagem neoliberal, é preciso empreender, dar o melhor de si, autopromover-se. E, então, no olhar dirigido a si, as pessoas vêm em uma busca constante de algo a mais, mas com fins de produzir cada vez mais e, com isso, o próprio humano acaba sendo instrumentalizado com finalidade de gerar lucro.

Assim, vai aumentando a massa de pessoas que não têm nenhuma expectativa de vida com qualidade. Esses indivíduos são considerados números, e, conforme Martha Nussbaum (2015), ficam mais vulneráveis à manipulação. Por isso, reprova-se na escola, demite-se na empresa, exclui-se na sociedade, pois são meros números. Essa é a indiferença desumanizadora.

Se no início indicamos a formação como possível solução para o problema da indiferença, agora faz-se necessário intensificar a formação humana diante desse contexto, não somente de indiferença diante de violências manifestas, como destaquei anteriormente, mas de indiferença diante do próprio humano destituído dessa condição em nome da maquinaria que deve se tornar – o ápice da violência.

Quando pensamos na formação do ser humano, referimo-nos a algo para além da técnica, por mais necessária que ela seja num mundo industrializado. Ou seja, juntamente com as habilidades e competências técnicas, impõe-se a necessidade de desenvolver as capacidades de deliberar, de analisar, de se colocar do lugar do outro e de avaliar, necessárias para uma consciência que saiba a importância de se conhecer e de conhecer o outro. Enfim, formar para a capacidade de se estabelecer relações de interdependência entre seres humanos e não humanos. Uma formação integral, que contemple todos os aspectos: físicos, emocionais, cognitivos, éticos e estéticos.

Como uma alternativa de vivência a esse capitalismo, encontramos nos autores Pierre Dardot e Christian Larval (2017) o conceito de *comum*, enquanto aquilo que vem primeiro e fundamenta o restante, o *comum* como o princípio, superando qualquer tendência de maximização do autointeresse ou de colocar a si mesmo como primeiro, o que não significa negação de si, mas a colocação de si em contexto. Para os autores, ele é também um princípio político no sentido de ordenar, comandar e reger toda a atividade política. É visto como uma

proposição de premissas de um raciocínio que elabora uma nova possibilidade de viver diante do capitalismo sob a racionalidade neoliberal. O conceito não se refere a objetos ou coisas específicas que possam ser postas em comum, mas como elemento estruturante do estar no mundo e como um orientador das ações individuais e coletivas.

O problema está em como constituir uma subjetividade sob o princípio do *comum*, uma vez que as diretrizes neoliberais norteiam as famílias a ponto de, parafraseando Nussbaum (2015), soar estranho alguém querer seguir uma atividade profissional não correspondente com a geração de bens e riquezas. Por isso, a vivência sob a ótica desse princípio iniciaria com a necessidade de se ter uma boa formação, pois, orientadas pelo conhecimento, pela capacidade de valorar, pensar, escolher, decidir e agir, as pessoas poderiam, coletivamente, conduzir as formas de organizações que envolvem a sua vida com clareza, com argumentos, respeitando a visão do outro, mas tendo como objetivo a possibilidade de vida digna e justa para todos. Talvez seja possível defender que o princípio do *comum* encontre seu conteúdo de mérito na própria justiça e dignidade, elementos que, efetivamente, nos tornam *comuns* aos outros.

Considerando que o tema desta pesquisa é o *comum* e sua relação com a *Bildung* e o neoliberalismo, foram realizadas buscas nas bases de dados, com o objetivo de ter ciência acerca da incidência desse tema em outras frentes de investigação. A busca ocorreu na Plataforma de teses e dissertações da Capes, a partir dos seguintes termos: *comum*, neoliberalismo e *Bildung*. Foi possível perceber que a *Bildung* é um termo presente em várias pesquisas, bem como o neoliberalismo. Porém quando buscamos o termo *comum*, -no sentido de princípio, que é a nossa defesa, -não foram encontradas publicações. Isso nos mostra a necessidade do entendimento e escrita sobre esse conceito.

Esta tese estrutura-se em torno do desafio de pensar a formação humana, buscando resposta ao seguinte problema de pesquisa: em que medida o *comum* pode ser um fundamento à uma concepção humano-formativa capaz de resignificar a tradição da *Bildung* e contrapor o projeto educacional neoliberal?

Essa problemática inspira a elaboração da seguinte tese: a formação humana não ocorre sem colocarmos o *comum* como guia de seu projeto, o que pressupõe e intensifica a resistência à racionalidade neoliberal e atualização da *Bildung*. Com o projeto educativo denominado *Bildung*, a autonomia e a liberdade são postas como as grandes metas da educação e, também, como característica central dos viveres em sociedade a serem constituídas coletivamente enquanto objetivo comum. Com o neoliberalismo, o sentido de autonomia e liberdade é falseado, e suas possibilidades são retiradas. Falseamento e retirada que ocorrem sob os critérios

do empresariamento, do individualismo e das escolhas a serem feitas a partir de oportunidades ou possibilidades pré-definidas e impostas ao indivíduo. Frente a essa situação é que se faz necessário recolocarmos os ideais formativos herdados da *Bildung*, cuja possibilidade de realização é aqui defendida e vinculada à efetivação do princípio do *comum*. Este que vem no sentido de servir como guia para orientar as deliberações em torno do bem-viver de todos, impedindo que a competitividade e lucratividade sejam o objetivo máximo das relações em sociedade.

Como consequência, o meu objetivo geral é conceber o *comum* como guia de uma concepção de formação e como resposta ao projeto educacional estabelecido a partir do neoliberalismo e a consequente destituição dos ideais formativos herdados da tradição da *Bildung*. Diante do problema de pesquisa, da tese apresentada, e do objetivo geral, descrevo a estrutura deste texto. Os objetivos específicos e questões de pesquisa estão localizados na apresentação de cada capítulo que compõe a estrutura.

No capítulo I, o objetivo específico é apresentar a proposta metodológica que orientou esta pesquisa. Tal proposta guia também a minha própria formação, apontando os caminhos percorridos de autoformação, de entendimento e abertura ao novo. Essa trajetória é marcada pelo reconhecimento da importância da pergunta e da vivência de um diálogo vivo. O capítulo também apresenta o que foi necessário desvencilhar, colocar em suspenso, questionar, rever, em busca de não se cegar por preconceitos e conseguir ter uma abertura ao que o inesperado poderia oferecer. Isso foi possível pela vivência da hermenêutica como base metodológica.

No capítulo II, construo uma discussão, a partir de autores contemporâneos, referências em cenário brasileiro e internacional, sobre o conceito de formação humana. O objetivo específico foi compreender em que consiste o projeto moderno de formação denominado *Bildung* e qual a concepção de ser humano dela derivado. Alguns questionamentos orientam esse capítulo: que tipo de formação se torna possível efetivar a partir da *Bildung*? Qual sujeito é potencializado por essa formação e que racionalidade está em sua base? Quais desafios educacionais podem ser apresentados por essa formação? A partir dessas indagações, estabeleci algumas relações e possibilidades concernentes à formação humana na perspectiva da *Bildung*, a qual se apresenta como um ideário de formação iluminista.

No capítulo III, discorro acerca da racionalidade neoliberal, fundamentada em leituras realizadas a partir de Dardot e Laval (2018). Como objetivo específico, visei compreender como essa racionalidade neoliberal pode constituir ou destituir a subjetividade e os impactos

dessa destituição para a educação. Visei, também, entender como essa racionalidade interfere na formação do ser humano e identificar o porquê de o neoliberalismo representar uma oposição à *Bildung*. As questões que nortearam este capítulo são as seguintes: que nova razão o neoliberalismo emerge na sociedade? Que características tem essa racionalidade? Por que o neoliberalismo representa oposição à *Bildung* e quais seus impactos na formação humana e na subjetividade?

No capítulo IV, o objetivo foi abordar o *comum* como um princípio político, alicerçado em leituras a partir de Dardot e Laval. Apresento como ele pode constituir-se como uma alternativa à racionalidade neoliberal, bem como seguir de guia na busca pela construção de uma educação orientada pelos ideais da *Bildung*. Argumento como esse conceito não se refere a algo específico, ressaltando a importância de ser um elemento estruturante das ações do ser humano. Os questionamentos que nortearam este capítulo são: o que é o *comum*? Como surge esse conceito? O *comum* é uma alternativa possível diante dessa racionalidade neoliberal? Qual contraposição há entre o neoliberalismo e o *comum*?

Por fim apresento minhas reflexões finais em torno dessa temática tão desafiadora que se configurou para mim enquanto uma pesquisadora em construção, um caminho de entendimento, de auto formação, de ver enquanto ser humano capaz de formar e formar-se num processo contínuo, dialógico, de parceria com os outros que se fizeram presente nessa trajetória. Destaco a importância do entendimento da educação no sentido de formação do ser humano, como um processo a partir do qual nos constituímos humanos em oposição aos assujeitamentos. Por isso é importante o cuidado referente às formas como ela ocorre em todos os momentos de nossos viveres, como ela é organizada, o que e quem a influencia. Assim, ela passa a ser uma possibilidade de luta, de resistência a todos os imperativos que tentam negá-la, usando-a com outros fins. Acredito na importância e urgência de termos sujeitos livres, autônomos, críticos, capazes de deliberar coletivamente e construir bons viveres a todos. Cabe a nós não nos cegarmos diante de tantas barbáries que estamos presenciando e construirmos espaços de resistências, espaços *comuns* que possam servir de esperança por melhores dias.

## **1 O CAMINHO PERCORRIDO NA BUSCA PELO SENTIDO DA FORMAÇÃO**

A minha trajetória de pesquisa inicia com muitas dúvidas sobre o tema a ser aprofundado em meus estudos. Essas incertezas pautam-se na possibilidade de dar seguimento à temática já pesquisada no mestrado ou, escolher uma temática que envolvesse o meu meio profissional atual, e partir para algo novo. Diante dessas angústias, optei por não dar seguimento ao assunto do mestrado, voltado para a educação infantil, uma vez que, profissionalmente, atuo hoje como professora de duas Licenciaturas. Pondero, sobre isso, contudo, que o distanciamento se efetiva apenas no que refere à modalidade de ensino, pois, em minha formação em nível de mestrado, voltei minhas pesquisas aos Referenciais Curriculares para Educação Infantil, os RCNEI, apresentando proposta de formação e organização do trabalho pedagógico destinado a essa etapa de ensino. Mesmo escolhendo um outro viés para minhas pesquisas, a área de interesse continua sendo a formação de professores, mas, agora, dedico os estudos não a documentos (como era o caso dos RCNEI), mas à leitura de textos clássicos que envolvem a formação humana. Busco, dessa forma, compreender qual formação estamos tendo, que sujeitos estamos formando e qual a sua relação com a educação.

Definido que o trabalho seria desenvolvido na minha área atual, a temática de investigação também se consolida: a formação de professores e suas implicações. Essa escolha se justifica em razão de que a formação docente sempre esteve presente em minha vida profissional. Iniciei, desse modo, o meu percurso de estudos de doutoramento desejando investigar os tipos de formação que os professores recebem, e, no decorrer do processo investigativo, fui direcionada a leituras da perspectiva filosófica que me movem a entender como se dá a formação humana no sentido mais amplo, não voltado somente aos professores.

Admito que muitas dessas leituras eram desconhecidas para mim, o que me causou dificuldades iniciais e demandou releituras. Nas palavras de Gadamer (2015), é somente quando nos expomos a possíveis concepções opostas que temos chances de ultrapassar a estreiteza de nossos próprios pré-conceitos. Assim, me desafiei, no sentido de querer aprender cada vez mais sobre a temática, pois, por conta da minha formação em Pedagogia, senti dificuldade de entender as leituras de base filosófica. Nesse sentido, acredito que para mim está se constituindo um caminho de vivências de experiências novas que auxiliam em minha própria formação enquanto ser humano. Em relação a isso, Gadamer (2015) considera que fazer experiência significa transformar o próprio saber. E toda experiência verdadeira é única e, por isso, histórica.

Assim, a minha caminhada inicia-se com intuito de olhar, de ouvir, aberta às diferentes possibilidades, procurando perceber o que está oculto, tentando conduzir meu pensamento de maneira a deixar em suspenso algumas ideias, preconceitos, consideradas como verdades únicas, visando com isso buscar um entendimento do que posso manter ou excluir como referencial para o meu viver.

Para isso, considero necessário o abrir-se ao outro, à alteridade, pois no encontro com os diferentes textos e autores pude ir estabelecendo relações e indagações, perguntas, que são consideradas na perspectiva hermenêutica como mais importantes. Afinal, “a pergunta adequada é mais importante e difícil do que a resposta certa. E os próprios textos vão nos desafiar a levantar questionamentos que possam auxiliar a realizar a compreensão” (FLICKINGER, 2010, p. 36).

Por isso parti de minhas indagações iniciais sobre como ocorrem as formações de professores para buscar um entendimento maior, por meio de outras indagações sobre o que está envolvido historicamente com a formação humana: o que influencia, interfere, como ela se constitui, que formação temos hoje, que sujeito ela está formando ou não. No entendimento que indagar, perguntar, é mais que um procedimento de pesquisa, ele é uma postura crítica de abertura à compreensão.

Perguntar quer dizer colocar no aberto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa. Aquilo que interroga deve permanecer em suspenso na espera da sentença que fixa e decide. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto aquilo sobre o que se pergunta, em sua questionabilidade (GADAMER, 2015, p. 474).

Para nortear esse caminho e essa minha experiência com os textos, numa perspectiva de um diálogo vivo, foi necessário desvencilhar-me de preconceitos que poderiam impedir um pensar mais aberto, uma postura intelectual de acompanhamento, de como romper ou não com certas verdades (mantendo as que possibilitam um agir ético e libertando-me das que corrompem).

Não é um caminho fácil, pois estamos acostumados com as verdades dadas, legítimas pelo científico, e as naturalizamos no nosso cotidiano como as corretas, e isso não permite deixar o texto falar. É importante abrir-se ao texto, perturbar-se com o que ele aponta, refletir sobre o que ele traz de pensamento novo ou questiona o velho. E romper com o habitual é desafiador, pois assumindo esse risco estamos expostos a situações inesperadas, a ideias diferentes, que podem provocar desestabilização. Seria mais simples ficarmos no horizonte das

previsibilidades do que nos lançarmos numa perspectiva que pode vir a questionar valores e conceitos existentes.

Iniciou-se, assim, uma possibilidade de conversação com o texto, um diálogo com os autores, e uma busca constante pautou a leitura e a escrita nesta pesquisa, voltada a ouvir o texto, pensar e somente depois escrever, desenvolver essa habilidade, viver essa experiência de produção de algo e não mera reprodução. Para isso, tomamos como ponto de partida as perguntas, que são, como assevera Miranda (2012), aquilo que nos abre portas ao horizonte alheio, ao desconhecido ou ao demasiado conhecido, e vai arrastando consigo o sujeito que a faz. Assim, textos e quem os lê vão estabelecendo relações de sentido.

Em todos os momentos, a escrita foi guiada com intuito de apontar caminhos, não ser reducionista, procurando valorizar e dar voz aos diferentes autores que se juntaram na caminhada, auxiliando, questionando, e desafiando-me enquanto leitora e pesquisadora, em busca de compreensão.

Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e qualitativa, e sua abordagem teórica-metodológica vincula-se ao campo da hermenêutica filosófica, desenvolvida por Hans-Georg Gadamer, especialmente em sua obra *Verdade e Método* (2015). Entende-se, nesse processo, que o método não é um conjunto de regras a serem seguidas, um procedimento, mas um elemento cuja consolidação se dá a partir de atos de experiência que envolvem um compromisso epistêmico e político. Ou seja, é uma forma de ver a realidade que não a reduz somente ao que você pensa dela. Um olhar hermenêutico que olha além e aquém do que é revelado.

Por conseguinte, a hermenêutica tem a postura de não admitir as verdades últimas e procura, por meio do diálogo, da linguagem, encontrar o caminho da verdade. É um caminho com o objetivo de alcançar, pela interpretação, aquilo que fica oculto ao olhar objetivante. O que interessa são as realidades não objetiváveis, tendo assim o diálogo como método. E seu processo de interpretação não chega à afirmação de verdades indiscutíveis. Desse modo, me comprometi a escrever um texto que apontasse alguns possíveis caminhos ao entendimento da formação humana, mas sem a pretensão de determinar que este escrito não possa ser questionado, colocado em xeque, em apreciação por outros interessados por essa temática. Pretendi, assim, desenvolver um exercício de pesquisar a partir da experiência hermenêutica do diálogo com o outro e destacar, com isso, a importância do perguntar.

Esse caminho hermenêutico não é algo fácil, pois muitas vezes os próprios professores, detentores da função educativa, de apontar caminhos, se apresentam como detentores da verdade a seus alunos, impossibilitando um diálogo. E, com isso, eles favorecem a

instrumentalização dos estudantes, pois inculcam neles apenas o hábito de seguir ordens, cumprir tarefas pré-determinadas. Dessa forma, os professores deixam de ter uma postura hermenêutica, pois não atuam respeitando e incentivando que cada um desenvolva sua potencialidade, não impondo ao outro o que deveria aceitar como verdadeiro. O fato é que os professores poderiam apresentar caminhos através da linguagem e do diálogo vivo, como Flickinger (2010, p. 2) propõe:

Ao encontrar na linguagem, e no diálogo vivo seu âmbito principal de expressão da verdade, a doutrina da compreensão – esse é o significado da hermenêutica – leva-nos a entender a inevitável historicidade do saber. Tornar transparente o caráter provisório de nossas supostas certezas é um dos seus objetivos principais.

Ao nos relacionarmos com os outros, numa perspectiva de valorização do seu falar, o ouvir como possibilidade de compreensão, como ferramenta potencializadora das respostas às perguntas formuladas, nos vemos compelidos repensar a nossa própria postura. Tudo isso é proporcionado pela hermenêutica e se constitui em um grande desafio. E essa provocação foi aceita por mim e me instigou a realizar esta pesquisa a partir de uma postura hermenêutica, mantendo o esforço de tê-la como fio condutor do meu agir e de perceber que ela corrobora com o que essa investigação defende, ou seja, com a formação integral e não apenas com a instrumentalização do ser humano. Além disso, vejo, neste processo de investigação científica, a relação professor e alunos como uma possibilidade de diálogo vivo, em um contexto no qual, juntos, esses sujeitos vão poder olhar para os seus saberes, numa atitude autorreflexiva, e isso possibilita a noção de compreender que o conhecimento é algo em transformação, não definitivo. Para Flickinger (2010, p. 41), “não se trataria, portanto, de transferir ao educando um saber desde sempre dominado pelo mestre, mas de um processo de aprendizagem autorreflexionante”.

A reflexão, o cuidado de si, valorizados nessa perspectiva, contraria o que a sociedade capitalista incentiva no cotidiano, quando nos faz acreditar que o pensar é algo desnecessário e o melhor é receber tudo pronto, em cartilhas que só precisam ser aplicadas, com perguntas estandardizadas, sem ouvir o outro. Sabidamente, esses sentidos, infelizmente, não são valorizados nessa sociedade. O indagar, o querer saber o que não foi dito, o que está por trás de palavras, das ações, poderiam ser algo presente no nosso viver, e essa é a proposta da hermenêutica. Em Flickinger (2010, p. 58), “perceber o quanto fica, sempre, não dito quando se diz algo” é o verdadeiro significado da hermenêutica. Afinal, os não ditos podem apontar interpretações do dito apenas se aceitarmos que isso é possível. É preciso abrir-se ao diálogo

mutuamente, ouvir e ser ouvido, submeter-se à avaliação do outro e, também, avaliar a si mesmo. Como afirma Rohden (2020, p. 524), “ouvir não significa, pois, assentir ao outro. Ouvir o tu, em sua verdade, permite ampliar a forma do eu olhar e, conseqüentemente, de agir”.

A hermenêutica apresenta-se como uma doutrina da compreensão, que, quando adotada como postura para o seu agir na pesquisa nos leva a buscar o sentido por meio da interpretação dos fatos, dos diferentes textos, não se detendo em ficar apenas com uma mera explicação. E quando se está nessa busca pela compreensão, o pressuposto é que o sujeito pesquisador não poderá se colocar fora do contexto pesquisado, com intenção de, distanciando-se, possa vir a dominá-lo. Ao contrário, enquanto pesquisadora, pedagoga e professora, faço parte desse contexto sócio-histórico do qual nasceu a temática de investigação. Nasceram as perguntas, os questionamentos e, com eles, a busca por possíveis respostas, e nesse percurso desenvolve-se um processo autorreflexivo. Buscando entender a formação humana, vou potencializando a minha formação, numa perspectiva hermenêutica assim delineada.

Para a hermenêutica, o conhecimento é uma busca de sentido que requer esclarecimentos dos preconceitos do saber atual diante do saber inesgotável da tradição. Toda a forma de conhecer e compreender pressupõe pré-compreensão e ela não ocorre sem uma projeção antecipatória de sentido. Assim, compreender uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos, até que opiniões equivocadas e preconceitos sejam superados. Isso depende das perguntas e do diálogo que força o interlocutor a expor suas próprias convicções (HERMANN, 2016, p. 5).

Somente é possível ver para além da objetificação se fizermos uso de outros sentidos, se vivenciarmos outras experiências. Um verdadeiro diálogo exige considerarmos o ouvido, como postula Flickinger (2010), um órgão mediatizador por excelência. Dessa maneira, temos espaço para a compreensão não apenas dos fatos objetivos, mas também do próprio ser humano envolvido nesses fatos, evitando, assim, adotar uma postura que reduz tudo a causas naturais ou objetivas.

A hermenêutica representa uma oposição ao método causal-explicativo, e apresenta-se como uma doutrina da compreensão.

A inserção do homem na sua história e linguagem, horizontes estes perante os quais ele deveria buscar o sentido, tanto dos fatos, quanto do seu próprio agir e a inter-relação entre ambos. Em outras palavras, o ato de compreensão exigiria, por parte do sujeito conhecedor, sua disposição de entregar-se a esses horizontes e, se necessário, corrigir suas próprias convicções. Em vez de dominar, na qualidade de sujeito conhecedor, o processo do conhecimento, o homem experimentaria a si mesmo, expondo-se ao risco de perder sua autocerteza inicial. Trata-se, portanto, de um processo de interpretação da

experiência como ato da construção de sentido diante de fatos aparentemente objetivos (FLICKINGER, 2010, p. 173).

Esse ato de compreender os textos ocorre pela interação, pela abertura do sujeito conhecedor, em ver o que tem além do que já foi dito pelo autor dos referidos textos, buscando ir além de meras explicações causais, tentando encontrar sentidos entre as provocações que o texto proporciona. Lembrando que o texto fala, nos indaga e, com isso, também exige como responsabilidade ética a tentativa de encontrar possíveis respostas, as quais que podem ser verdades questionáveis.

Portanto, esta investigação delineou-se como uma possibilidade de vivenciar a experiência de escrever na perspectiva hermenêutica, buscando ter uma abertura ao diálogo vivo. Questionar o que não estava dito nos escritos, desenvolvendo um processo autorreflexivo, respeitando o que os textos falavam, porém, sem considerá-los como verdades últimas. Sempre tendo em mente que é possível rever convicções iniciais. Os textos foram potencializando o aprendizado na busca pela compreensão da temática.

Nesse sentido, Miranda (2012, p. 202) propõe que:

Fazer da pesquisa uma experiência hermenêutica significa estar disposto a lançar-se a horizontes desconhecidos, expondo-se ao inesperado com todo o risco que nele habita e toda a insegurança que ele provoca. O pesquisador que não se expõe ao desconhecido é incapaz de sentir a força transformadora provocada pela experiência da pesquisa. A pesquisa em educação caracteriza-se como um *acontecer* que se realiza no encontro entre o pesquisador e seu outro, isso faz com que o sujeito que vivencia a experiência da pesquisa esteja mais para a abertura ao diálogo do que para a previsão dos resultados obtidos através do rígido controle dos procedimentos.

Durante o processo de escrita, foram realizadas escolhas de autores, delimitadas leituras, até se chegar a uma possível organização, voltada a aprofundar o conceito de formação, de *Bildung*, compreender o que é o neoliberalismo e, por último, apresentar uma possibilidade de superação desse sistema e potencializar uma formação integral vinculada ao *comum* como uma atualização da *Bildung*.

## 2 FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA *BILDUNG*

A temática da formação humana é discutida por muitos. Percebi isso ao ter acesso a autores que a estudam e escrevem sobre ela. Porém, gostaria de relatar a minha experiência de formação.

Num primeiro momento, enquanto objeto de estudo, pensava na formação de professores, como os cursos por eles realizados ou mesmo as suas graduações, ou seja, pensava nos estudos iniciais e os cursos ofertados aos docentes, durante a sua carreira. Os próprios professores buscam algumas formações visando ao aperfeiçoamento profissional, outras, porém, são ofertadas pelas Secretarias de Educação de que eles fazem parte. E são os cursos ofertados pelas Secretarias que me intrigam, me inquietam. Sempre quis saber quais conteúdos são trabalhados, a quem atendem, de que forma são realizados. Afinal, vemos a oferta em uma série de formatos: temos uma formação em estrutura de palestra, em que um grande grupo apenas ouve sem interagir; temos a possibilidade de encontros menores, com grupos organizados ora por área, ora por série; temos aqueles que o Governo Federal oferece por meio de plataformas eletrônicas; e, por fim, algumas vezes, as Secretarias de Educação pagam cursos, que são ofertados aos professores. Diferentes organizações teriam os mesmos objetivos? Que tipo de professor se almeja com a escolha da forma de organizar essa formação? Esse professor é visto como um sujeito que, posteriormente, será responsável, em sua sala de aula, por desenvolver alunos sujeitos de suas vidas? Ou temos meros reprodutores de conteúdo?

A formação em formato de palestras é muito recorrente, e nos cabe ficar atentos à sua organização, pois concentra todos os envolvidos num mesmo momento e espaço e, geralmente, tem uma só temática que é trabalhada por alguém. Parece um show em que vários espectadores apenas visualizam uma diversidade de imagens, ou técnicas, muitas vezes voltadas para a autoestima. Dessa forma, pode perder-se a oportunidade de uma reflexão sobre o papel da escola, do currículo, dos conteúdos e das metodologias.

Ressalto aqui, portanto, a importância de um planejamento em relação a esse tipo de formação para que ela realmente possa ser um encontro, espaço de provocações, reflexões. As formações oferecidas pelos governos via plataformas eletrônicas acabam por se tornar apenas um repasse de técnicas (MEZACASA, 2003). Constatei isso na leitura de dissertações e teses que envolviam o (RCNEI), estudado por mim durante a construção de minha dissertação de mestrado. Ele foi instituído pelo governo como uma formação continuada, via Ministério da Educação, que enviava seus representantes para realizar um curso sobre os manuais. Participavam desses cursos profissionais indicados pelas Secretarias de Educação.

Posteriormente, esses profissionais precisavam organizar turmas com professores da rede de ensino, com o objetivo de discutir o conteúdo do manual.

Já vivenciei, também, formações realizadas nos próprios espaços das escolas, com toda a comunidade escolar participando, discutindo, refletindo sobre seus objetivos, suas metas e seus problemas e buscando, de forma conjunta, soluções à instituição. Acredito que esse formato possibilita que o professor seja mais sujeito de seu trabalho. Todavia, é o formato menos ofertado. Na maioria das vezes, opta-se pela organização oferecida pelo governo ou contratam-se palestras diversas, sem um planejamento de continuidade nas reflexões.

Com isso, podemos considerar esse tipo de formação como formações standardizadas, que vêm de cima, em contraposição à formação com origem local, organizadas por pessoas pertencentes ao contexto da instituição ou próximo, dando voz, assim, ao sujeito, sendo ele o protagonista do processo educativo. Todavia, quando não temos acesso a esse tipo de formação, que nos valorize enquanto atores do processo formativo, precisamos encontrar caminhos de reflexão e ação, criar grupos de estudo, dentro da própria comunidade escolar – afinal, se não podemos fugir delas, devemos, ao menos, ter a consciência da necessidade de transformar o imposto em outras formas, que possam levar a comunidade escolar a se tornar protagonista dos processos. Isso é possível? Acredito que já seria um caminho começarmos pela tomada de consciência em relação à formação que queremos, e lutar por ela, pois muitas vezes me parece que o próprio professor não tem essa clareza.

E essa lacuna na percepção pode se justificar pelo fato de que o professor faz parte de um sistema nacional e, portanto, em muitas oportunidades, precisa participar de formações que são organizadas de forma padronizada, pois visam atender a todo um país, e, por conseguinte, são propostas com o mesmo formato para todos os estados e municípios, por exemplo. Em outras palavras, não é levado em conta que isso pode não respeitar e não atender às peculiaridades locais e que esse método acaba por privilegiar apenas o global, deixando de explorar, assim, as experiências locais.

Isto me inquietava: como teríamos alunos sujeitos se os próprios professores não o eram? Parece-me que os docentes estão sendo formados precariamente, em graduações ofertadas de forma apressada e com continuidade por meio de palestras ou outras atividades que, a meu ver, não conseguem acrescentar conteúdo formativo para os professores. Essa forma de oferecer a formação continuada satisfaz a quem? A quais interesses esse modelo de formação se vincula? São questões que precisamos nos indagar se desejamos ter uma mudança nos processos formativos.

Sinto a necessidade de expressar que vivi, como estudante e professora, essa ausência de boa formação. Isso foi percebido durante a realização de leituras sobre o tema da formação. Constatei que elas se limitavam às discussões da formação inicial e continuada, os dois campos que faziam parte do meu cotidiano. Entretanto, a formação é uma área de estudo que envolve uma percepção mais aprofundada, leituras de outras áreas de estudo, como filosofia, sociologia, uma compreensão sobre o ser humano, sua constituição enquanto sujeito e os aspectos envolvidos.

E isso iria para além do campo de formação de professores, já institucionalizado e com uma abundância de discussões a partir de diferentes ângulos, o que é considerado por Azevedo (1997) uma questão que está socialmente problematizada. Nos diferentes estudos realizados por Faria Jr (1989), Lima (2003) e Brzezinski (2006; 2007), são apontados os seguintes campos temáticos: a formação inicial de professores, a formação continuada de professores, as políticas educacionais, a História da formação e os saberes docentes e aprendizagem profissional. Essas eram as perspectivas que eu tinha em relação à temática da formação. Para mim, isso contemplava todo o espectro da área. Todavia, ao adentrar em novas leituras, deparei-me com algo que desconhecia: para além da formação profissional docente, existia algo maior, a formação desse profissional enquanto ser humano. E isso envolve qualquer profissional, pois diz respeito a todos enquanto pessoas, cidadãos e profissionais.

Diante desse contexto, quando a temática da formação humana me foi apresentada, ela pareceu, inicialmente, um universo confuso, pois faltavam leituras e uma compreensão mais aprofundada sobre assunto. Não conseguia estabelecer relações nem compreender que tudo estava relacionado, uma vez que os professores são seres humanos e fazem parte de todo um ideal de formação do ser humano.

Estudando essa formação, eu teria condições de compreender o que estava acontecendo, também, com os professores e com as escolas e, conseqüentemente, com a formação dos alunos. Araújo (2005), nesse sentido, aponta que o aprimoramento continuado de professores, na perspectiva da formação humana, aproxima-se do conceito formação, uma vez que se constitui como um processo existencial. Significa ter um olhar que transcende o treino e a mera instrução. Por isso, as minhas leituras são direcionadas para uma perspectiva filosófica da formação humana que, acredito, faz-se necessária neste momento, quando vivemos incertezas em relação aos valores e às crenças. O ser humano questionou as certezas absolutas, mas não encontrou equilíbrio em viver com as diferentes possibilidades que se apresentam. E a filosofia oferece uma possibilidade de diagnóstico do tempo presente bem como uma perspectiva futura aberta aos acontecimentos históricos imprevisíveis e as fragilidades humano-sociais.

Busco, nessa direção, realizar uma reflexão crítica sobre a educação, na perspectiva de entendê-la como o processo de formação humana. Dedico-me, assim, a encontrar sentidos e entendimento acerca da concepção de ser humano e a procurar desenvolver uma vigilância crítica em relação aos falseamentos ideológicos que se apresentam.

## **2.1 Formação humana: perspectivas teóricas**

Partindo desses aspectos vivenciais, busquei problematizar as práticas formativas das instituições educativas. A partir disso, passo a desenvolver uma reflexão teórica, mais conceitual, sobre o sentido da formação a partir da herança da *Bildung*, de modo a repercutir no contexto vivencial, que não é particular, é comum a muitas pessoas que diariamente vivenciam experiências formativas no âmbito das instituições educativas.

Para nortear essa reflexão, opto por estudar os autores referências em âmbito nacional, tais como Pedro Goergen, Cláudio Almir Dalbosco, Joaquim Antônio Severino, os quais pesquisam e discutem o tema com propriedade. Não parto, então, de autores paradigmas da *Bildung* como Humboldt e Condorcet

Educação como formação é marca da cultura ocidental, e, segundo os argumentos de Severino (2006, p. 621), esse processo

[...] significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano.

Isso justifica a importância da educação, pois o homem tem a necessidade de ser educado, precisa que lhe ensinem as coisas que foram passadas de geração para geração ao longo da história. Ele vai se constituir em um ser humano, um ser social, e é essa perspectiva de educabilidade que lhe possibilita – por meio da educação – humanizar-se. É aprendendo a cuidar de si que irá criar possibilidades de cuidar do outro. É o encontro com os conteúdos da tradição, elemento fundamental nos processos educativos, que a formação ocorre e possibilita o cuidar de si, pois ambos estão imbricados. Mas isso não é fato por si só. Dependendo do método, da finalidade, dos meios, esse contato pode ser de simples repasse ou pode se dar enquanto formação. Nesse caso, os conteúdos repercutem duradouramente nos indivíduos, uma vez que o conhecimento é construído a partir da relação crítica com a tradição e com as perspectivas atuais e futuras. Nesse cenário, professor e estudante possuem papel fundamental,

no processo de ensino e aprendizagem, enquanto pesquisa e orientação, enquanto busca de conteúdo e aprofundamento dialógico entre ambos os envolvidos, uma vez que o docente tem o papel de orientar, guiar, indicar caminhos, esclarecer conceitos, instigar o pensar dos estudantes e o dele mesmo. E os estudantes, por sua vez, têm de estar atentos, envolvidos, instigados na busca pelo entendimento maior, ao mesmo tempo em que instigam o pensar do próprio professor. A educação pode ser um diferencial no viver, bem como é uma das práticas humanas mais importantes pois

Ela se propõe a ajudar os seres humanos a se tornarem melhores pessoas. Isso inclui ajudar as pessoas a estabelecerem as melhores relações possíveis com a natureza, com os demais seres humanos e consigo mesmas na construção de um modo de ser no mundo que faça bem a todos, assim como ao próprio mundo (LORIERI, 2020, p. 81).

O próprio termo formação também é empregado em diversos sentidos. Algumas vezes, é usado no sentido apenas de informação, em outras, de modelagem das pessoas, ou mesmo para se referir à necessidade de cumprir normatizações de políticas educacionais e repasse de ideias. Nesse contexto, se revela pertinente diferenciar os verbos costumeiramente utilizados, tais como: formar, treinar, instruir e ensinar, todos de origem do latim (FREITAS, 2005). Ensinar significa *insignare*, conferir uma marca, é algo mais formal. O ensino pode acontecer em instituições com profissionais e metodologias próprias. O instruir, por sua vez, vem de *instruere*, e significa inserir, que remete à instrução dos conteúdos a serem transmitidos de uma geração a outra. Já treinar volta-se a algo que queremos atingir, e, para isso, são mobilizadas condições físicas e intelectuais, visando à instrumentalização de algo. Enquanto formar, do latim *formare*, significa dar forma e remete a algo mais global, à sua constituição, ao cuidado de si e do outro. É um vocábulo que permite uma acepção mais profunda sobre o ser.

Podemos considerar que o conceito de formação, conforme Flickinger, (2010) é clássico e difícil de ser expressado em apenas uma palavra. Também pode remeter a outros conceitos, como paideia, que tem sua origem nos filósofos gregos, bem como ao conceito de *Bildung*, que remonta aos ideais iluministas, expressos nos raciocínios de Wilhelm von Humboldt, cujo objetivo era levar o homem a potencializar uma formação máxima de suas forças, com intuito de integrá-las em um todo, num processo de autodesenvolvimento.

Em Gadamer (2015), a formação é historicizada da seguinte forma: a palavra formação se origina na mística da Idade Média, sobrevive ao Barroco e sofre uma espiritualização com base religiosa no “Messias”. Somente depois ela passa a ser vista como uma possibilidade de

elevação à humanidade. Nesse percurso, a palavra formação deixa de lado a questão da aparência externa e passa a designar a forma como o homem aperfeiçoa suas aptidões e faculdades. Mas, em *Verdade e Método*, Gadamer cita que é Wilhelm von Humboldt que aprimora mais o conceito de formação quando afirma que, quando nos referimos à palavra formação, estamos nos referindo a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, e que se expande na sensibilidade e no caráter.

Em relação às equivalências que a palavra formação sofre, Gadamer (2015) defende que o equivalente latino é *formatio* e o inglês corresponde a *form* e *formation*. Em alemão, *formieren* e *formation* competem com a palavra *Bildung*, de modo que as duas primeiras se relacionam mais à questão da forma, enquanto a *Bildung* vem trazer uma ampliação conceitual.

Na formação, ao contrário, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila integra-se nele. Mas na formação aquilo que é assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da “conservação” o que importa para a compreensão das ciências do espírito (GADAMER, 2015, p. 47).

Seguindo esse raciocínio, percebemos que a formação é algo em constante evolução e aperfeiçoamento, vai nos constituindo junto com ela, no seu processo, assim o desenvolvimento de nossas aptidões será apenas um meio, e não o fim. Ou seja, a técnica de algo não é o fim, o objetivo, mas sim aquela aquisição pode ter me modificado, ampliado enquanto ser humano. Desvincula-se a visão da formação como forma, como apenas aquisição de técnicas; ela é a possibilidade de humanização, de constituição de sujeitos do conhecimento e conduzidos pelo conhecimento. É um cuidado de si, o sujeito se auto formando, num processo de auto formação.

Esse cenário consolida aquilo que queremos defender enquanto conceito de formação, pois o que se deseja é a constituição de um sujeito livre, autônomo, capaz de deliberar, ter um agir consciente. E essa constituição é tarefa a ser realizada via projeto educativo. Na abordagem que guia este estudo, isso se traduz no projeto educativo da tradição alemã, *Bildung*, vista como princípios pedagógicos a serem seguidos, visando a uma educação integral do ser humano. Freitas (2005) reforça esse universo destacando que a *Bildung* é apreendida como princípio pedagógico, por excelência, da formação de si pelo cultivo de bens seculares, tidos como, a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Na mesma linha de pensamento, Severino (2006, p. 621) afirma:

A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. A educação não é apenas institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja no âmbito da relação social coletiva.

Infere-se, assim, que o sujeito é um ser em constante constituição, e é ao longo de sua existência que ele vai se formando, se constituindo enquanto ser humano. Para auxiliá-lo nessa trajetória, um projeto educativo pode colaborar, desde que tenha como meta a emancipação. Neste âmbito, Adorno (1985) defende que um dos objetivos da educação consiste em levar o homem à sua emancipação, ao esclarecimento, em um contexto a partir do qual o sujeito seja capaz, com o uso da razão, de guiar sua vida da melhor forma possível. O ser humano é um ser em aberto, um devir, que irá se constituir, mediante uma busca contínua pela sua realização pessoal, não nasce pronto, ele tem um processo de formação a ser constituído, a ser efetivado ao longo do seu viver. E é por acreditar nisso que Nodari (2020, p. 481) compreende que o “ser humano é um projeto aberto. Todo seu agir constitui um atestado dessa abertura”.

Isso demonstra a importância do processo educativo para a humanização, motivo de estudos desde a antiguidade, com a cosmologia, a literatura e filosofia grega, referências até hoje para a humanidade, por seu legado que norteia as diferentes concepções de vida e de sujeito. É um movimento histórico que nos constituiu enquanto humanidade e enquanto compreensão acerca do humano. Esse movimento é enfatizado por Dalbosco (2009, p. 25) nos seguintes termos:

[...] na cultura ocidental começamos a contar a história de nossa formação pelos gregos com os mitos, os poetas, os sofistas e a seguir com os filósofos. Com seus ideais filosóficos estes nos deixaram a herança mais rica e forte. Na Idade Média, com o encontro entre as tradições romanas, grega e cristã, as verdades teológicas tornaram-se nosso guia. Na sequência, passando pelo Renascimento, Humanismo, chegamos à modernidade, quando dispensamos os valores metafísicos e teológicos e apostamos na razão.

Outro movimento relevante nesse universo é o Iluminista, que, embora tenha ocorrido na Europa, viu suas ideias se alastrarem por todo o mundo, levando consigo mudanças na forma de pensar e agir, de ver e organizar as coisas. Isso fez com que o Iluminismo fosse reconhecido como um movimento marcante para o ideal de formação humana que adentra à modernidade e repercute na contemporaneidade. O projeto iluminista destaca-se como sendo um

[...] amplo movimento cultural e filosófico que aconteceu na Europa na era moderna, ao instaurar sua proposta pedagógica, retoma as ideias da natureza humana, da autonomia racional e moral do indivíduo e da perfectibilidade humana (SEVERINO, 2006, p. 65).

Os ideais de formação advindos do Iluminismo levam a uma valorização da autonomia do sujeito que somente pode ser alcançada com o uso da razão, ou seja, na saída de sua menoridade e conquista da sua maioridade, momento em que consegue pensar por si mesmo, em exercícios como o julgar e o questionar. Isso tudo se revela possível em razão da capacidade de buscar a perfeição humana, ou seja, em razão da capacidade de formar outras capacidades. Dalbosco (2020) aponta que é essa a nossa grande diferença enquanto seres vivos, afinal, não nascemos prontos, porém, temos a capacidade de nos aperfeiçoar constantemente, e isso nos torna educáveis. Sendo assim, temos a capacidade de educar e de nos deixar educar, o que nos possibilita dizer que estamos em processo de autoeducação. O exposto nos remete a Kant (1999, p. 18) quando diz que “os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim, o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito”. O humano tem, portanto, a necessidade de cuidados e formação. Os animais, por sua vez, não necessitam desse processo, pois não precisam aprender formativamente, pois suas condições de vida já são dadas previamente e eles agem por instinto.

Alinhado à importância dos ideais iluministas, no que se refere às mudanças que aconteceram no conceito de formação, na visão que o homem tinha de si e do mundo, Bombassaro (2009, p. 194) explica:

Baseado numa crítica radical ao pensamento dogmático de seu tempo, o iluminismo realiza-se como um projeto filosófico e pedagógico que tem em vista, antes de tudo, a formação estética moral da humanidade e representa a realização do processo de secularização que se iniciara já no século XIV, quando teve início a Renascença. Nesse sentido, é preciso destacar que o núcleo duro do projeto iluminista vinha sendo elaborado fazia tempo na cultura europeia e caracteriza-se como uma mudança conceitual profunda na qual tomava corpo a ideia de uma compreensão racionalizada do mundo e do homem.

A partir dessas concepções, rompe-se com as crenças e mitos, e acentua-se o uso da razão como guia da vida, capaz de levar o homem à sua emancipação e a um processo de melhoria enquanto ser humano. Além disso, também se acentua perspectivas de mudar o mundo, produzindo um progresso em relação ao uso do que a natureza dispõe. Assim, cabe ao homem, com o uso da razão, produzir mudanças em si mesmo e nas coisas ao seu redor.

Considerando o exposto e na busca pela compreensão do processo formativo contemporâneo, retorno ao conceito da *Bildung*, e, com base em Goergen (2019, p. 21), destaco que

[...] a concepção pedagógica do conceito de *Bildung* leva, no final do século XIX, à consagrada formulação programática de *Bildungstheorie*, ou seja, uma “teoria da Formação”, com a finalidade maior de desvelar os fundamentos de uma ciência cujo objetivo seria expressar o ser, o vir a ser e as determinações do ser humano.

Sobre a história do surgimento da *Bildung*, é importante considerar a argumentação desenvolvida por Goergen (2019, p. 17), destacando que a “*Bildung*, conforme formulada e desejada nos séculos XVIII e XIX, perdeu sua força e seu vigor num mundo totalmente administrado, no qual também a consciência do homem é determinada pela ordem, pela economia, pelo sistema”. Num mundo administrado, não nos é possível uma plena autonomia, e, nos casos em que a temos, é uma autonomia restrita ao que nos é imposto, ou seja, somente podemos escolher dentro de um rol de possibilidades que nos é oferecido, seja pela indústria cultural, seja pela ideologia do mercado que se constituem cada vez mais influenciadores. E o poder de convencimento dessa indústria é tamanho que, mesmo que os envolvidos não identifiquem isso com clareza, ela determina as possíveis escolhas a serem feitas em relação às coisas que eles desejam para si e para sua vida. Assim, a busca pela elevação intelectual, por um homem mais virtuoso, através do esclarecimento, fica comprometida. Isso conduz à reflexão sobre como pode alguém sair da menoridade e tornar-se autônomo se, na sociedade administrada, somos levados a sermos meros repetidores de ações ou cumpridores de ordens? Esse mundo administrado está em contradição com os ideais da *Bildung* referentes ao ser humano. Exatamente em sentido oposto, a *Bildung* é uma possibilidade de libertar o humano da condição de mera função e de elevá-lo a um aperfeiçoamento intelectual, que pode andar junto com a educação e o progresso da humanidade.

Ainda sobre o surgimento da *Bildung*, Goergen (2019) nos guia pelo percurso por ela percorrido, em um contexto no qual afirma que, para chegar ao seu uso mais pedagógico – o qual possui atualmente –, ela tem sua trajetória marcada pela visão especulativa e teológica-mística. Nesse sentido, a teoria da *Bildung* é ancorada pela teologia e metafísica. E nos meados do século XVIII, com a pedagogia do esclarecimento, a *Bildung* passa a ser vista sob a perspectiva de ser a formação do homem virtuoso, influenciado pelo conceito de cultura e civilização, alusivo ao progresso do mundo. E como nesse momento histórico a ideia de progresso era o fio condutor para as mudanças, deixava-se de lado um período teológico-feudal-

absolutista, ou seja, a crença nos deuses, o poder dos reis, bem como uma sociedade organizada a partir da agricultura, das propriedades de terra. Tudo isso tinha como propósito dar ênfase a um novo momento, baseado no uso da razão, de modo que, a partir dela, pudesse ser alcançada a perfectibilidade individual e social.

Sobre o conceito de perfectibilidade, Dalbosco (2019, p. 48) enfatiza que, opondo-se à tradição humana da natureza fixa, Rousseau formula a noção de *perfectibilité*, idealizando-a como capacidade humana por excelência responsável pelo desenvolvimento de todas as outras capacidades. Isso impulsionaria o ser humano para frente, saindo de sua passividade. Porém, a capacidade humana não nasce pronta, precisa ser desenvolvida, e seu desenvolvimento vai depender das forças históricas e sociais às quais está submetida.

É nesse cenário que reside a importância de se compreender o conceito de *Bildung* e de fazer uso dela como referência crítica para a possível elaboração de um projeto de formação contemporânea, de modo que se possa criar diferentes sentidos. A *Bildung*, para Trevisan (2016), pode ser entendida como formação cultural, pois representa uma herança do patrimônio material e imaterial da humanidade, que perdura graças à capacidade humana de se autoconstruir, independentemente, ou para além da influência de um deus ou da natureza. O homem construiu sua história, sua identidade pessoal, seguiu seu caminho, aprendendo com as vivências de cada geração. Nesse sentido, se conseguirmos entender e efetivar na prática esse conceito, teríamos uma possibilidade de um uso melhor da razão humana nesse mundo em que o progresso financeiro se tornou uma meta acima de tudo e de todos, inclusive da vida do próprio homem. Tal conhecimento poderia ser uma forma de, pela educação, orientar melhor o progresso do mundo do qual somos parte e, por isso, temos uma relação de interdependência com tudo o que o envolve.

No retorno ao conceito da *Bildung*, Hermann (2009, p.150) evidencia:

É preciso considerar que formação remete ao conceito de *Bildung* e ao significado de sua trajetória no século XVIII no contexto da tradição humanista. Esse período vivencia uma profunda transformação espiritual, com inovações no âmbito da crítica às interpretações de mundo vigentes, da literatura, da arte, da estética e na superação de um mero racionalismo iluminista, cujos influxos são percebidos na teoria-educativa.

A ênfase na *Bildung* como um ideal de formação, identifica uma relação com todas as mudanças que o projeto iluminista impulsiona nos diversos setores da vida, os questionamentos em relação aos deuses e mitos, ao belo, à literatura, ao progresso, à ciência. Desse modo, a *Bildung* se traduz como um momento de questionamentos sobre o que é o homem, a natureza,

visando a um aperfeiçoamento e a um melhoramento do homem, bem como da organização da vida como um todo. São mudanças de pensamento acontecendo, rompendo as tradições, guiadas pelo uso da razão. E dessa forma a historicidade da *Bildung*, que é marcada por aspectos que envolvem a religião, se desloca somente mais tarde, no século XVIII e XIX, ao seu lado mais pedagógico, isso em função de todas as inovações teóricas e grandes pensadores que se destacam nesse período do movimento iluminista. Para Hermann (2020, p. 1), é na modernidade que, com uso da razão e das ciências, ocorrem mudanças na forma de ser.

É na modernidade que o núcleo central da *Bildung* alemã, voltado para a subjetividade autônoma e o desenvolvimento máximo das capacidades humanas se integra a uma expectativa de mudança espiritual, envolvendo as ciências humanas, para propor a educação como autodeterminação e criação de si, uma visão antropomórfica, de inspiração iluminista, que aposta na condição da razão para promover o humano.

Pode-se perceber que, em sua essência, a presença de algo divino é o que predomina no conceito da *Bildung*, mas, posteriormente, com o Iluminismo e com o esclarecimento, ocorre uma passagem, uma mudança no entendimento desse conceito. Tais mudanças geram profundas alterações, levando a *Bildung* ao encontro da pedagogia e da racionalidade moderna. Como afirma Goergen (2019, p. 19), “em termos estritamente pedagógicos, o conceito de *Bildung* significa, agora, a formação do homem virtuoso mediante influência externa à luz do conceito de cultura e civilização, atinentes ao progresso do mundo”.

As mudanças que o Iluminismo propõe em relação ao uso da razão, do progresso, da ciência como fio condutor das ações do homem, deixando de lado toda mistificação que até então se vivia, possibilitam que a *Bildung* se efetive e que a filosofia do esclarecimento gere a abertura de espaço e amparo para novos conceitos de formação humana. Com isso, a *Bildung*, passa a ser vista como algo planejado, que parte de um claro objetivo, afinal, ela se constitui em uma teoria da formação, pautada pela ciência. Por isso, ela se ampara na realidade concreta, e, enquanto formação humana, não pode perder o foco, deve partir das condições concretas vividas, porém, sem se acomodar, afinal, acredita-se que a transformação social é viabilizada por uma formação humana crítica.

A *Bildung*, nessa perspectiva, torna-se política, pois ela se compromete com a formação do homem, uma formação que será planejada fim de constituir o ser autônomo, esclarecido, que conseguiu através da autoformação elevar-se intelectualmente no sentido de entender o passado, aprender com ele. Também, um ser humano capaz de desenvolver reflexões, viver o presente a partir do entendimento da história, planejar e construir um futuro dependente de suas ações.

Assim, pela teoria da *Bildung*, a ciência apresenta a possibilidade de produzir conhecimentos necessários à formação integral do homem.

O projeto de, pelo uso da razão, tornar possível o progresso humano, era alicerçada em um projeto de educação, um projeto formativo. Educar o homem levaria ao desenvolvimento que se desejava alcançar: ser humano esclarecido, autônomo, livre. Contudo, ocorreu um deslocamento na noção e realizações do progresso e, hoje, nos deparamos com toda essa administração, na qual se renuncia a possibilidade da tomada de decisões, e nos tornamos meros cumpridores do sistema mercadológico.

Já a estratégia de, pela educação, formar um mundo novo, um novo homem, se espalha por todos os lugares, com diferentes nomenclaturas – *Paideia*, *Bildung*, *Humanitas* – e no percurso de estudos de diferentes teóricos. Bombassaro (2009, p. 195) destaca os vínculos entre esses três projetos nos seguintes termos:

Considerada de uma perspectiva histórico-conceitual, a *Bildung* está originariamente vinculada a dois momentos distintos e constitutivos da cultura ocidental: a paideia grega, e a *humanitas* latina. Por isso, a *Bildung* pode ser compreendida como parte de uma herança cultural no interior da qual a formação humana vem entendida como possibilidade de realização e de aperfeiçoamento das disposições corporais, intelectuais, práticas e sociais próprias de cada indivíduo.

Fortalecendo essa nova concepção de educação, na qual se passa a valorizar o homem em todas as suas potencialidades, não sendo mais só corpo ou só intelecto, ele é um todo que na sua interação com o outro e consigo mesmo pode se constituir em um ser emancipado. Sobre isso Goergen (2006, p. 630) revela:

Minha ideia é de que as posições teóricas elaboradas pelos pensadores frankfurtianos, particularmente por Adorno e Hockheimer, inauguram uma concepção diferenciada de educação, que não se expressaria mais nem como formação ética do sujeito pessoal nem como formação política do sujeito coletivo, mas como uma formação cultural, conceituada como realização antropológica tout court, sem qualquer adjetivação de qualquer natureza.

Além de os teóricos da Teoria Crítica se preocuparem com a temática da formação, vários pensadores também se debruçaram sobre ela, e colaboraram com a difusão e as mutações desse conceito. Goergen (2009, p. 27) afirma que “desde os primórdios do século IX a.C. até o encontro com a tradição romana e cristã, são muitos pensadores e variadas escolas que se dedicaram ao tema a que os gregos, romanos denominam paidéia, os latinos, *humanitas* e os modernos “formação”.”

O marco da passagem da questão da fé, da religiosidade, tão expressivo na Idade Média, para a razão na modernidade, se faz por toda uma ênfase na nova filosofia que se estabelece, com os novos ideais que surgem, as novas teorias, inovações, e, principalmente, com a visão de homem como responsável por si e pela construção do seu próprio conhecimento.

Nessa tradição, compreende-se ser o sujeito o responsável pela construção de sua natureza e condição humana. Segundo Goergen (2009, p. 44), “talvez seja esse o ponto fulcral da concepção moderna de formação: o homem como artífice de si mesmo”. Mais uma vez, esse ponto ganha elevada importância na formação do homem, pois este se configura como construtor de si, seu próprio formador, em um contexto relacionado à sua autoformação, guiada por um projeto educativo emancipatório, e por relações sociais em que prevaleça a alteridade.

Esse cenário nos leva a refletir que temos um ideal de formação para o homem, e esse anseio ainda não foi totalmente colocado em prática. Tal formação, portanto, poderia ser uma perspectiva a se buscar – ou melhor, a continuar a se buscar – pois esse caminhar vem sendo feito há séculos. O problema é que, nesse trajeto, o próprio homem, ao não se colocar mais como dependente da crença nos deuses, e ao centrar-se em si mesmo como responsável pela sua existência, orientado pelo uso de sua razão, não encontrou seu ponto de equilíbrio, e perdeu-se na sua própria racionalidade. Assim, uma vez imerso na sua racionalidade extrema, o homem deixou de perceber a si mesmo e de perceber o outro como codependente no viver nesse mundo, e acaba por naturalizar situações de barbárie. Não ficamos sensibilizados com o que acontece com o outro, isso não nos toca, apenas ignoramos e seguimos em frente, numa atitude de egoísmo.

Faz-se necessário compreender a formação humana, pois ela tem um movimento constante, modifica-se no decorrer do tempo e das pessoas envolvidas. Conforme afirma Goergen (2014, p. 28), “A formação significa o tenso movimento entre ouvir e ser ouvido, reconhecer e ser reconhecido, rejeitar e ser rejeitado, influenciar e ser influenciado”. Além disso, ela se dá a partir da valorização daquilo que cada geração vivenciou, experimentou e pode aperfeiçoar e modificar a cada novo tempo. Esse percurso não se inicia “no nada”, mas a partir de conhecimentos. Isso faz com que a instituição escolar tenha a necessidade de refletir sobre como está ocorrendo o processo formativo, para poder avaliar o que é válido de ser ensinado, de ser colocado em discussão nas diferentes salas de aula que compõem o universo educativo. Não é culpabilizar ou responsabilizar as instituições pelos problemas formativos, mas sim ressaltar o papel formativo que as instituições possuem.

E precisamos continuar com a esperança de conseguir efetivar uma educação integral do ser humano para além da mera aquisição de técnicas, alcançando, sim, uma educação que

possibilite um bem-viver. Segundo Goergen (2001, p. 85), o homem bem-educado “não é aquele que reúne um grande cabedal de conhecimentos singulares ou de informações, mas aquele que tem uma visão de totalidade que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados”. O homem bem-educado se caracteriza como aquele que consegue pensar por conta própria e, também, agir de acordo ou fazer bom uso de seu próprio pensar. Nessa direção, o filósofo Kant (1999) afirmava que não há saída da minoridade se não conseguirmos desenvolver nossa capacidade de pensar por conta própria. Também, não é possível efetivar uma formação na perspectiva da *Bildung* se não conseguirmos pensar por nós mesmos, afinal, isso é condição para nossa autonomia moral e política. Se não alcançamos nossa maioridade, ou se estamos falhando no processo de esclarecimento, abre-se caminho para a tutela, para a dominação. Sair da minoridade é deixar de lado, como nos alertou Kant, a covardia, a preguiça, e buscar possibilidades de agir e intervir, se tornar um sujeito ativo, ou seja, um sujeito que consegue raciocinar, tomar decisões por conta própria, sem a dependência de outrem, que ousa pensar, estar em posse do entendimento e fazer uso dele em seu viver. Todavia, o sujeito precisa estar disposto a isso, compreender que a perfectibilidade é condição para a formação humana.

Isso faz com que se constituam seres humanos com potencialidade de agir em sociedade, na intenção de construir mundos melhores, onde seja possível viver em equilíbrio com a natureza, consigo mesmo e com os outros seres humanos. A formação humana, vista de forma integral, é necessária como ponto de partida de todo projeto educativo que visa a um mundo melhor. E a educação só é possível de ocorrer porque o ser humano tem a possibilidade e a liberdade de iniciar por si mesmo um novo estado no mundo. Assim, efetivando o projeto formativo herdado da *Bildung*, e acreditando que ela é possível, desenvolveremos a necessária capacidade de fazer o melhor uso da razão. Tudo isso vai ao encontro do que aduz Flickinger (2011) ao afirmar que levar o educando à maioridade é uma medida pedagógica consensual, ou seja, é objetivo de todos que buscam um viver melhor e pode ser a razão de existir das instituições educativas. E tudo isso pode abrir possibilidades de construção de um mundo humano comum.

## **2.2 Educação em contexto de século XXI**

Partindo dos aspectos conceituais que envolvem a formação humana, na perspectiva de herança da *Bildung*, ampliamos a reflexão no sentido de propor uma atualização, a partir do momento histórico que vivenciamos e da realidade objetiva atual. Ao voltarmos o olhar para

essas questões, buscamos relacionar que tipo de formação tivemos, que formação estamos tendo, o que visa cada tipo de formação e a que interesse ela atende.

A formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos, é o objetivo de todas as épocas históricas que o homem já vivenciou, e, apesar de existirem ideais diferentes, permanece sempre esse horizonte a ser alcançado. Para Goergen (2006, p. 621), esse objetivo, em alguns momentos, parece utópico, mas não esquecido:

Trata-se sem dúvida de um objetivo que soa utópico e de difícil consecução à vista da dura realidade histórica de nossa existência. No entanto, foi sempre um horizonte constantemente almejado e buscado. E ainda continua sendo mesmo diante das condições atuais da civilização, por mais que estejam marcadas pelo poder de degradação no mundo técnico e produtivo do trabalho: de opressão na esfera da vida social e de alienação no universo cultural.

Nesse momento da história, somos desafiados a repensar a formação humana e o que nos impulsiona é justamente a possibilidade de educar o ser humano. Ou seja, acreditar na educabilidade pode ser o nosso horizonte de esperança, para superar as carências na formação que se fazem presentes na atualidade.

A educabilidade a que nos referimos é a educação na perspectiva da *Bildung* e não uma mera instrumentalização técnica, que não possibilita a formação da personalidade integral e muito menos a sua humanização. Sobre a possibilidade de o homem humanizar-se pela educação, Goergen (2006, p. 625) explicita que “a educação é vista como garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito”. Esse sujeito, pertinente destacar, consiste naquela pessoa capaz de agir, tomar decisões e que tem autonomia para fazer escolhas, constituindo-se em um ser esclarecido, ou, nas palavras de Kant, em processo de esclarecimento. Por esclarecimento, entende-se, conforme propõe Kant (2003, p. 115), a “saída do homem de sua minoridade da qual o culpado é ele próprio. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”.

Nessa perspectiva, através do uso da razão, o ser humano tornar-se-ia um sujeito esclarecido, capaz de tomar suas próprias decisões sem o direcionamento de outros. O fato é que muitos não alcançam o esclarecimento, preferem que outros decidam as coisas por eles, ou não têm alternativa, sendo suas vidas direcionadas por outrem. O esclarecimento é todo esse processo que se vivencia rumo à autonomia do pensamento.

Todos os seres humanos têm a possibilidade de alcançar a sua maioridade, e o não querer seria uma forma de permanecer na dependência de algo. A busca pela maioridade é uma forma de vivência de liberdade, pois assim seremos capazes de agir por conta própria, deliberar, atuar

na comunidade. Assim, na busca pela humanização do homem, o esclarecimento é um processo fundamental a todos. Sobre isso, Kant (2003, p. 120) afirma que “Um homem pode, sem dúvida, no que diz respeito à sua pessoa e mesmo assim só por algum tempo na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento. Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e atar aos pés os sagrados direitos da humanidade”.

Ficarmos indiferentes quanto ao que acontece ao nosso redor, não nos posicionarmos, não indagarmos, escolher a apatia, são modos de nos mantermos na minoridade, pois a maioria é o momento de nossa conquista de autonomia de decisões e participação na construção do que pensamos ser o modo de viver de forma justa em sociedade, partilhando os bens comuns, dialogando. Temos talvez impossibilidades de uma plena maioria quando temos algum problema de saúde que nos impede de exercermos nossas capacidades de raciocínio, nos tornando dependentes de outrem por necessidade, não porque a queremos ou fomos submetidos a ela. Nesse caso, não se trata de querer permanecer dependente do outro por escolha, acomodação, mas é algo da constituição do corpo da pessoa, uma enfermidade do organismo.

Importante considerar, nesse sentido, que vivemos tempos difíceis, nos quais é evidenciada a instrumentalização técnica, fortemente valorizada pelo capital, pelo mundo administrado que se instalou na organização de nossas sociedades. Os avanços tecnológicos, científicos, conquistados pela ciência, não conseguiram melhorar a vida de todos os seres humanos, pois ainda temos no mundo muito desregramento social, fome, miséria, violências diversas, incidência de doenças potencialmente passíveis de serem evitadas pela presença de saneamento básico, acesso a medicamentos e à medicina preventiva. Com isso, o processo de se chegar ao esclarecimento pode ficar mais difícil, porquanto essa não é a forma indicada nesse percurso.

Poucos têm acesso a tudo o que foi desenvolvido. Há a concentração de riqueza e poder nas mãos de alguns, que acabam por administrar a vida das pessoas – mesmo algumas não tendo consciência disso – e isso ocorre por meio da indústria cultural, tão bem desenvolvida no cenário contemporâneo. A própria educação tornou-se um bem econômico e os ideários capitalistas a reduziram a um negócio gerador de renda, à mera competência técnica e ela mesma hierarquizada para atender e legitimar as desigualdades sociais.

O próprio desenvolvimento capitalista, com todas as transformações pelas quais passou – considerando a mudança do trabalho manual para o industrial e, depois, a evolução para um capitalismo financeiro e científico-tecnológico –, adentrou a vida das pessoas e afetou a

organização das sociedades. Os países sofreram mudanças, se adaptaram a essa nova forma de pensar, organizar as coisas, visando ao desenvolvimento do lucro, do capital.

E essas mudanças na sociedade acontecem também no meio educacional. Ou seja, a educação também faz parte de acordos e recomendações que são estabelecidas por políticas internacionais que adentram às políticas nacionais e chegam até as salas de aula, no formato de cursos, de direcionamentos metodológicos, de parâmetros a serem seguidos. A educação tornou-se um bem econômico e os ideários capitalistas reduziram-na a meros formalismos e ações burocratizadas. Os currículos passaram a atender a uma racionalidade (FLICKINGER, 2010) que submete os alunos a uma uniformidade e privilegia uma performance profissional. O importante são os conceitos de mercado, adaptação e produto. Sem ignorarmos sua importância no contexto atual da sociedade globalizada, faz-se necessário refletir sobre como garantir, nas condições em que se vive atualmente, espaços de experiência social, autorreflexão e autoformação. Essas seriam possíveis estratégias para se evitar o mero adestramento e criar projetos educativos que visam à formação humana.

Então, vivemos uma contradição. Temos consciência de que, pela educação, o homem se humaniza e encontra sentidos para sua existência. Porém, a ele tem sido ofertada uma educação que apenas o instrumentaliza para a prática de algum trabalho, visando atender à demanda do mercado, e não a uma educação na perspectiva integral de desenvolvimento de todas suas potencialidades.

Isso fica evidente quando nos reportamos às condições em que as escolas públicas têm sido deixadas, caracterizadas por poucos investimentos, enquanto a privatização do ensino aumenta a cada dia. Com isso, tem-se a elitização do conhecimento. Nesse sentido, cabe ponderar: como chegar ao esclarecimento se nos são negadas as condições minimamente adequadas e necessárias para o ser humano fazer a experiência em si da construção do conhecimento por si? Como efetivar o processo de maioridade, ou seja, a efetiva saída do estado de minoridade em que se encontra o ser humano? Severino (2010, p. 163) nos alerta sobre a perversidade presente na dinâmica educacional, sempre vinculada ao ideal de opressão:

a perversidade do sistema se manifesta [...] no fato da precária qualidade de educação que sobra para a população que dela mais precisa, tanto nas escolas/empresas quanto nas escolas públicas ainda mantidas, ou seja, tal educação ofertada não habilitará essa população ao ponto de lhe viabilizar a ruptura do círculo de ferro de sua opressão. Apenas uma elite vinculada aos segmentos dominantes está dispondo de uma educação qualificada sem dúvida alguma capaz de habilitá-la para continuar no exercício da dominação.

O que temos visto é a falta de sintonia na educação ofertada, desde o contexto da educação infantil até no ensino superior, com a presença de diferentes metodologias e políticas, com objetivos deliberadamente diferentes de formação: alguns serão mão de obra para o mercado, enquanto outros serão os que irão mandar e perpetuar a dominação. Na concepção de Severino (2018), é equivocada essa opção por uma formação baseada na mera transmissão de um saber-fazer técnico e utilitarista, funcional apenas para a manipulação do mundo. E é apenas a serviço dessa manipulação que se justifica ter essa diferença na forma de ofertar a educação.

Nessa perspectiva, é possível perceber a presença de diferentes racionalidades educativas ou de racionalidades sobre a educação: a racionalidade educativa sob a ótica do mercado, que é instrumental; e a racionalidade educativa sob a ótica formativa, que visa à humanização. Ambas, enquanto racionalidades, definem fundamentos, métodos, procedimentos e finalidades. Pode-se, desse modo, desenvolver o ser humano como mero cumpridor das leis e seguidor absoluto dos considerados bons costumes, ou seja, a vivência de uma cidadania irrefletida. Ou o esclarecido, que interroga, analisa, cria possibilidades, junto com o outro.

Nesse percurso, revela-se necessário ter clareza sobre qual cidadania estamos formando, pois, como afirma Goergen (2014, p. 35), “a economia passa a ser a porta de entrada de uma cidadania restrita à capacidade de produzir, comprar e consumir”. E esse é o valor neoliberal que se deseja passar para as pessoas, o qual, e ainda na perspectiva de Goergen (2014), também diz respeito aos “vetores da cultura economicamente globalizada, limitante, restrigente e empobrecida”. Com isso, evidencia-se que essa não é a formação para a cidadania que almejamos. A formação desejada é a formação integral do homem em todas as suas dimensões, visando sua humanização.

Uma característica desse momento no mercado educacional é justamente atender às demandas solicitadas pelo capitalismo mundial e seguir as agendas neoliberais implantadas. Os países precisavam organizar seus sistemas de educação com vistas a alcançar índices de aproveitamento, avaliações em todos os níveis de estudo, visando medir, verificar, como justificativa de que, assim, a aprendizagem irá melhorar. Como se números sozinhos pudessem fazer a diferença, desconsiderando-se a abrangência a partir da qual eles são gerados. Desconsiderando, também, as diferenças regionais, as diferentes administrações, os investimentos, as famílias, os professores, o projeto político das escolas, ou seja, tudo isso pode interferir na aprendizagem e possibilitar diferentes estatísticas. Sem contar que, na construção de estatísticas, são negligenciadas questões nutricionais e emocionais, além da segurança, do bem-estar vivenciados pelas crianças e do controle epidemiológico.

Destaca-se que a estatística, se bem utilizada, não é um problema, pois esses dados podem ser usados para melhorar as condições e favorecer as aprendizagens. Porém, quando ela só classifica, quando somente mede, como forma de constituir rankings, que são discriminatórios e que fazem com que os investimentos sejam reduzidos ao invés de aumentados, então, não faz sentido usarmos estatísticas.

Estamos num momento da história em que somos administrados por uma economia de mercado, ou seja, submetidos a uma agenda neoliberal. Uma agenda que é uma série de determinações a serem seguidas pelos países para que eles possam resolver suas crises financeiras. Algumas indicações dessa agenda são as privatizações do maior número de serviços estatais, o controle sobre a emissão de suas moedas, o aumento das taxas de juros, políticas de corte de gastos sociais, a promoção das reformas nos seus sistemas, bem como as descentralizações (ANDERSON, 1995). Nem todas as medidas foram seguidas da mesma forma, houve algumas diferenças, mas todas acabaram sendo implantadas. A título de exemplo, se revela pertinente citar o modelo inglês, considerado pioneiro e que elevou as taxas de juros, baixou os impostos sobre os rendimentos altos, criou níveis de desemprego massivos. Os norte-americanos priorizaram uma competição militar com a União Soviética, assim, poderiam também acabar com o regime comunista que sempre foi um ideário do neoliberalismo, um componente desejado, visto como algo maléfico pelo capitalismo.

Essas reformas e/ou ajustes que são implantados acabam por trazer consigo concepções sobre o modo como o Estado deve ser conduzido, como as instituições devem ser administradas e sobre um ideal de ser humano. Com isso, somos determinados por suas redes de disseminação de suas ideias, sejam elas advindas do Banco Mundial (BM) ou da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para que, com isso, sejamos melhor envolvidos e não tenhamos consciência do que acontece, tanto em contexto local quanto em mundial. Sobre a agenda neoliberal, Severino (2010, p. 154) expõe:

Fala-se, então, da agenda neoliberal, ou seja, de uma retomada dos princípios do liberalismo clássico, mas com a devida correção de seus desvios humanitários. O que está em pauta é a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida das nações e das pessoas. Daí a pregação do livre comércio, da estabilização macroeconômica e das reformas estruturais necessárias, em todos os países, para que o sistema tenha alcance mundial e possa funcionar adequadamente. Opera-se então severa crítica ao Estado do Bem-Estar Social, propondo-se um estado mínimo, em seu papel e funções.

Configura-se, portanto, em um momento no qual os valores do capitalismo financeiro, voltados para uma economia de mercado, para aberturas das fronteiras, para a desvalorização

do Estado do Bem-Estar Social se evidenciem por meio das políticas econômicas, sociais e educacionais que são desenvolvidas mundialmente. O que se deseja é a livre negociação pelo mercado em todas as atividades, inclusive na saúde e na educação.

Goergen (2014, p. 37) corrobora esse olhar, afirmando que “a internacionalização e a globalização de mercado e a ideologia do tecnicismo utilitarista, produtivista e consumista trazem consigo a ameaça da hegemonia dos mais poderosos, ricos e racionais”. Isso pode ser percebido no predomínio das grandes economias em determinar a vida dos países em subdesenvolvimento. Da mesma forma, essas instituições acabam por impor a venda e o consumo dos bens que lhe interessam e, com isso, passam a padronizar a vida das pessoas, influenciando o seu consumo, as suas necessidades. Os poderosos criam ilusões de uma forma de viver que acaba sendo aceita pelas pessoas como a forma ideal de vida, pois a felicidade significa fazer parte desse sistema, e, se estão consumindo o que lhes é colocado como o ideal, as pessoas sentem-se realizadas: ter o carro mais recente, a roupa da moda, a escola mais badalada, tudo gira em torno de um marketing empresarial que adentra a vida pessoal/individual e social.

Essa forma consumista e utilitarista de se viver, de valorizar apenas o que lhe serve no momento, de ter dificuldade de se satisfazer com as coisas, de querer sempre mais, gera um tipo particular de vida, pois muda-as expectativas individuais. O que tem valor para mim: um carro que me permita uma boa locomoção ou que precisa ser o último modelo lançado? Repartir algo com alguém, compartilhar uma descoberta, ou utilizar essa informação para empreender e ganhar mais? Esse modo de ver as coisas adentra a educação com o objetivo de que o aluno consumidor seja formado segundo uma lógica que atenda ao mercado. E os valores repassados aos discentes são os de imediatismo, de pouco aprofundamento, da necessidade de estar sempre atualizado e apto a competir nesse mercado, de alcançar a oportunidade oferecida.

Isso pode ser visto sob inúmeros vieses. Um deles é enraizado no fato de que estar preparado para novas oportunidades, fazer cursos e saber outro idioma, por exemplo, são diferenciais que podem trazer perspectivas melhores de trabalho, porém, o que realmente faz diferença é a forma como se lida com isso. Ou seja, a questão está na racionalidade que nos move. Faz-se necessário estar preparado, mas isso não deve se concretizar a qualquer custo, desrespeitando o outro, ou tendo atitudes problemáticas em termos morais, desqualificadas em termos éticos, apenas para autopromoção a fim de atender a alguma meta gerencial do mercado. O profissional tem de estar preparado para viver melhor, e o aperfeiçoamento deve fazer parte dessa autoformação, responsável por seu crescimento e por sua evolução como ser humano, levando-o a efetivamente interagir e participar de uma vida em sociedade. Todavia, é preciso

ter ciência de qual racionalidade está me guiando no meu processo formativo: a racionalidade formativa ou a racionalidade mercadológica. Isso pode ser o diferencial para que a formação se efetive.

Um dos problemas desses valores é que apenas o indivíduo recebe atenção, excluindo-se as vivências e as relações sociais necessárias para a solidez do desenvolvimento moral. Isso não vem ao encontro da concepção de ser humano como ser social, tampouco se identifica com a noção de formação integral do ser humano, a qual defendemos e que se encontra despotencializada pelas vivências dos valores neoliberais, os quais, aos poucos, vêm nos desumanizando, nos desviando dos valores que realmente são importantes para o viver humano. É a lógica do que se pode denominar como *sociedade atômica*, com sua ética correspondente:

Prospera uma ética hedonista baseada no individualista, de tipo narcísico, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar pelo consumo compulsivo e desregrado dos bens do mercado. Está lógica, fundada na exacerbada valorização de uma suposta autonomia e suficiência do sujeito individual no apelo ao consumo desenfreado compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais consistente de humanidade alicerçada no valor básico da dignidade humana (SEVERINO, 2020, p. 156).

Colaborar com a formação de um ser individualista, competitivo, objetivo da formação neoliberal, não deveria ser o objetivo por nós almejado, afinal, acreditamos em uma formação na perspectiva da *Bildung*. E isso a contradiz na sua essência, pois a *Bildung* almeja a formação de um sujeito autônomo, com liberdade de realizar escolhas com prudência e ética, um sujeito coletivo e não um ser átomo, que só percebe a si próprio, sem noção do quanto depende do outro para se reconhecer e se autoformar. Com valores individuais, que só importam com o seu próprio viver, os homens tornam-se apenas consumidores, compulsivos pelas coisas utilitaristas apresentadas pela indústria cultural, mercadológica, que visa apenas à modelagem dos indivíduos. Essa postura acaba por desprezar os valores universais que deveriam nortear a vivência humana como justiça, igualdade e dignidade.

Segundo alertava Kant (1999; 2003), alguns poderiam não querer que todos fizessem uso de sua capacidade de raciocinar, de agir, de usar sua razão para o bem maior. Prosseguia o filósofo afirmando que, para esse grupo, seria melhor se as pessoas fossem moldadas para não pensar e para apenas atender aos pedidos que lhes fossem feitos. Esse cenário possibilitaria um melhor controle da vida das pessoas. Em outras palavras, a boa formação não era do interesse do poder, mas a permanência na menoridade:

Entretanto, alguns poderosos, consideram, de certo modo, o seu povo como uma parte do reino animal e têm em mente apenas a sua multiplicação. No máximo desejam que eles tenham um certo aumento de habilidade, mas unicamente com a finalidade de poder aproveitar-se dos próprios súditos como instrumentos mais apropriados aos seus desígnios (KANT, 1999, p. 25).

Tal perspectiva corrobora com a questão de não interessar que todos tenham uma boa formação. Ao mundo capitalista, interessa apenas que tenhamos consumidores de suas mercadorias, mão de obra para as fábricas, reprodutores de sua ideologia, sem questionamentos, meros executores do que é imposto pela indústria cultural e mercadológica, enfatizando a racionalidade técnica produtivista.

Poderíamos pensar que uma sólida formação para as pessoas começa, então, com os cuidados que lhe são dedicados desde a tenra infância e seguem até sua vida adulta, porque nesse percurso ela irá desenvolver as suas habilidades, e, aprendendo, irá adquirir princípios de agir. Além disso, viverá em sociedade com os demais, contexto no qual poderá colocar em prática suas aprendizagens, valores, suas noções de certo e errado. É o caminho que seguirá em busca da saída da sua minoridade e da sua chegada à maioria, em um processo de esclarecimento.

Muitas vezes, temos pessoas que podem ter recebido todos os cuidados necessários à sua sobrevivência na infância, depois ter frequentado escolas, desenvolvido suas habilidades, ter um trabalho, porém, seus modos de agir com as outras pessoas são de indiferença, buscando somente a satisfação de seus próprios desejos, as regras valem apenas se lhe convêm. Kant (1999) diz que desse modo temos uma criatura má, porque podemos ter dado ao ser humano uma formação física, uma formação espiritual, mas do ponto de vista moral, teremos uma pessoa má.

As virtudes são parte integrante de uma boa formação, desenvolvê-las poderia ser um caminho a ser seguido para conseguirmos nos qualificar enquanto humanidade, ou seja, ser um humano melhor, uma vez que os vícios estão ligados a uma atitude mais desumana. Ao contrário, as virtudes nos levariam a um uso da razão de modo que possibilitasse termos vivências melhores.

Enfim, as contribuições da pedagogia de Kant para a educação e para a formação do ser humano são de suma importância, pois nos possibilitam refletir sobre a necessidade de educar. Do mesmo modo, nos fazem crer que somos seres que precisam aprender com as gerações anteriores, com base no conhecimento disponível, para, com isso, fazer o melhor uso da razão e deliberar melhor sobre o viver no mundo e seu contexto.

Quando um sujeito faz uso da razão para se colocar no lugar do outro, avaliando como essa pessoa se sentiria em determinada situação, e quando considera os diferentes princípios que guiam as ações a serem realizadas, está apto a guiar os outros, numa perspectiva de poder impulsionar caminhos de autonomia e não de adestramento. Assim, torna-se possível a consciência de que não é preciso levar vantagem em tudo e é importante reconhecer que as coisas podem ser feitas pensando em uma coletividade maior, em parceria com os demais, pois todos estarão ensinando e aprendendo.

Isso, na prática, nos dá um sentido de coletividade, de humanidade, enquanto planeta, e evidencia que todos somos seres dependentes. Aquilo que se faz localmente pode beneficiar a si próprio, mas pode, também, beneficiar alguém distante. Do mesmo modo, o contrário é verdadeiro, pois algo destruído em nível local pode estar colaborando para a destruição de algo maior.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre o uso da razão e sobre como o ser humano utiliza essa capacidade para o bem ou para o mal. Além disso, é importante considerar como sua formação enquanto ser humano pode ser guiada por ela e, dessa forma, como é importante que todos tenham acesso a uma boa formação, para conseguir ter discernimento sobre suas ações.

O uso da razão, portanto, diz respeito à capacidade de conseguir avaliar as coisas, tomar decisões, que são pautadas por leis, princípios que o próprio homem criou ao longo de sua existência.

Nessa perspectiva, partindo da proposta filosófica educativa de Kant, poderíamos dizer que a lógica neoliberal inverte a noção de ser humano como fim, passando a vê-lo como meio para se conseguir o seu objetivo: lucratividade, capital. Ou seja, a racionalidade técnica se sobrepõe à racionalidade formativa, e, com isso, invertem-se os valores da coletividade para a individualidade, e o *eu* prevalece sobre o *nós*, sobre o respeito ao outro, como parceiro dessa jornada que é a vida.

Por isso, faz-se pertinente ressaltar a construção da cidadania no sentido de respeito à individualidade de cada um, mas com a consciência de que o outro, o coletivo, me constitui, e de que juntos podemos ter causas em comum, as quais podem possibilitar melhorias para o bem-viver, o bem-estar ou a qualidade de vida de ambos. Dalbosco (2014, p. 59) reforça a compreensão de que precisamos lutar contra essa individualização e buscar a coletividade como meta geral nas decisões. Afirma, nesse sentido, que “a supremacia do individual sobre o público precisa ser revertida para se garantir a cidadania como verdadeira individualidade”. Afinal, é o respeito às coisas públicas que podemos compartilhar com o coletivo, que nos abre a

possibilidade de constituir vivências individuais. Não somos seres para viver isolados. Ao contrário, nos constituímos num coletivo, pelas construções culturais repassadas pelas gerações anteriores, e, assim, vamos nos constituindo e formando nossas individualidades, nossas próprias experiências.

Assim, faz-se necessário repensar os valores que estamos ressaltando ou promovendo nas escolas. Nesse sentido, como destaca Paviani (2013), entender o conceito de formação implica, para além de conhecimentos teóricos, os demais saberes ligados a princípios, valores, crenças, mitos, afetos e ideais. Teremos, assim, uma coerência entre teoria e prática, uma práxis verdadeira, uma fala e uma ação sendo pautadas nos mesmos princípios, não divergentes, afinal, defendemos que uma formação integral passa por vivência de valores que possam criar sentidos às pessoas. Então, nos perguntamos: que valores estamos incentivando? A individualidade? A competitividade? O consumismo? A indiferença? Ou estamos valorizando a ética sob a perspectiva da justiça, da igualdade e da dignidade, a valorização e o reconhecimento do outro? Para Charlot (2014, p. 86), “temos que ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros”. Além disso, é preciso ver o outro a partir das suas condições concretas de vivência das coisas, das oportunidades que lhe são dadas e das realizações que lhes são possíveis, e não apenas como o sujeito consumidor, um número. Quando se parte do reconhecimento de que o outro é alguém que nos constitui e de que os nossos horizontes podem se ampliar se trocarmos conhecimentos, experiências, a forma de ver de cada indivíduo pode ser alterada. Quando isso ocorre, passa-se a ver um ser humano com potencial a ser desenvolvido. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem pode ser diferente, voltando um olhar mais atento a essa relação planejada, consciente, que sabe da sua importância na transformação das relações sociais.

Essa possibilidade de ver o outro, constituída a partir de uma relação de alteridade, destacada por Charlot, vem ao encontro da formação que defendemos, ou seja, aquela que possibilita ao educando se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que encontre ou construa sentidos e que, assim, possa encontrar ou construir respostas para as suas questões e resolver problemas, questionar e construir a humanidade em si.

Como é algo complexo, o processo ensino-aprendizagem não pode se resumir a números, a reprovações, a índices ou a marketing. São pessoas envolvidas na busca por possibilidades de compreensão da realidade e, como resalta Charlot (2014, p. 98), “o ato de ensino/aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno, é

mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana”.

Considerando que a nossa condição humana se relaciona ao fato de que somos seres que nascemos com a necessidade de aprender, não nascemos prontos, precisamos que as gerações nos ensinem o que já desenvolveram, somos dependentes, precisamos alcançar nossa autonomia aprendendo. Assim, a partir da premissa de que isso desenvolve nossa capacidade intelectual, se faz necessário que nos mobilizemos a aprender, e é nessa relação conjunta que o processo ensino-aprendizagem ocorre. Não é o professor sozinho, ou o aluno sozinho que aprende, é no desenvolvimento dessa relação mútua, dessa troca planejada, que ambos aprendem e ensinam. Esse cenário, como um todo, muda a visão de escola, de professor e de aluno. Não se pode querer ir para a escola apenas para evoluir nas etapas do processo educativo, afinal, apenas mostrar um resultado ou obter uma determinada nota, constituiria um sentido não suficiente para a formação desse indivíduo. A educação é um processo de conscientização, de esclarecimento, de desenvolvimento intelectual. O que precisa ser sentido é o prazer de aprender, de saber algo, de como isso me torna melhor, e isso tem faltado no ambiente escolar. O saber virou mercadoria de troca, uma prova, um vestibular, e não um momento de aquisição do patrimônio do saber que temos. No entanto, isso tudo vai mais longe quando o ato de aprender é visto como ferramenta para dominação dos outros sujeitos, e como meio de poder, de subordinação do outro.

E a configuração que temos de organização da sociedade está colaborando com isso, no sentido que hoje o Estado do Bem-Estar Social está sendo questionado, e, em seu lugar, se tem enfatizado o Estado Mínimo: é um mínimo em investimentos, porém, máximo em controles. No Estado de Bem-Estar Social, tinha-se uma maior defesa em garantir os direitos ao acesso de toda população à saúde, à educação e à previdência social, e, para isso, se aceitava uma maior participação do Estado no seu papel de garantidor e fornecedor desses serviços.

O que a contemporaneidade apresenta, no entanto, é o fato de que, com as transformações que marcam a sociedade neoliberal, surgem novas relações.

Novos tipos de relações entre Estado e sociedade civil são observados. A reconfiguração do Estado promoveu o chamado Terceiro Setor, popularizando a noção de responsabilidade social. A educação torna-se alvo privilegiado do marketing social que atinge as escolas. Essas mudanças impactam as unidades escolares, os professores, seus valores e práticas. Para justificar, dar legitimidade e buscar apoio os policymakers disseminam novos conceitos e ressignificam outros (SHIROMA, 2014, p. 376).

E essas transformações fazem com que a educação seja vista como uma estratégia para se chegar até as pessoas, seus potenciais consumidores e disseminadores de suas ideias, como sendo as melhores para serem implantadas. Esse universo é concebido como o caminho a ser seguido para alcançar sucesso, estabilidade de governos, melhores escolas, economia estável, melhores rankings em nível internacional. Isso tudo segue o ideal que já se tinha de educação como estratégia desde a modernidade, porém, agora é com uma ênfase acentuada na formação do ser humano, de modo que esse contexto venha ao encontro dos interesses do capital, estampando uma formação mercadológica em verdadeiro desvio ao ideal da *Bildung*.

A educação é vista, nesse cenário, como estratégia do sistema, ganhando, assim, uma posição de destaque nos planos de diferentes nações. Isso implica dizer que ela vira uma questão de Estado, e passa a ter políticas implantadas, visando efetivar essa visão de formação que, segundo Shiroma (2014, p. 383), já se inicia nos anos 1990 aqui no Brasil.

Em 1994, o MEC, lançou na *Série Atualidades Pedagógicas, a publicação Escolas Eficazes: um tema revisitado*, da mesma autora. Neste livreto, Guiomar Namo de Mello apresenta um diagnóstico dos problemas educacionais brasileiros e termina propondo a avaliação de resultados como um caminho para converter o professor em um professor eficaz. No mesmo período, o Banco Mundial, disponibilizou na internet um site, *Escolas e professores eficazes*, oferecendo o material bibliográfico, receitas, recomendações, orientações, etc., para que escolas conseguissem obter mais resultados em menor tempo e com menor custo.

Dessa forma, tem-se um direcionamento político educacional para uma formação voltada ao professor eficaz. Fazer a escola funcionar como empresa, pautada em seus princípios, é um dos objetivos, e ser um professor eficiente é produzir bons números nas avaliações, cuja finalidade não está no conhecimento e na satisfação pelo conhecimento, mas na métrica adequada, na estatística que representa. A finalidade até pode estar no conhecimento, mas em um conhecimento desvinculado do processo de esclarecimento, e, dessa forma, vinculado ao processo produtivo-instrumental.

Isso deveria causar preocupação, afinal, a formação de mão de obra para o mercado consumidor, a formação de trabalhadores e técnicos, passa a ser a formação do humano. Ao adentrar a formação de professores, nas escolas, nas famílias, essa pretensa formação acaba por influenciar, desde a infância, na constituição dos indivíduos, não visando ao sujeito, mas ao consumidor e ao produtor. O indivíduo consumidor e produtivo difere do ser sujeito pelos critérios do esclarecimento e da capacidade de compreender e questionar o seu entorno e os contextos amplos.

As ideias neoliberais entram em colisão com a formação na perspectiva da *Bildung*. Elas visam formar apenas o sujeito técnico e autoempreendedor. Não contemplam a formação em perspectiva integral, que tenha um saber ético, social, do bem comum, uma auto formação.

Pelo exposto, quero dizer que há uma espécie de questão armada, nos termos de conseguir realizar a formação na perspectiva de *Bildung* nessa sociedade capitalista, afinal, ela se apresenta de forma tão prazerosa, tão tentadora, com facilidades de alcançar o sucesso, que se torna atrativa, enquanto nos apresentam o pensar, o refletir como algo difícil. Com tais atrativos, um questionamento é comumente posto pelo indivíduo: por que pensar no coletivo se posso, por mim mesmo, conseguir obter sucesso? É necessário, nesse sentido, estar atento para não intensificar ações que promovam o aumento do domínio do humano sobre o humano, o que se relaciona à parte sombria que a realidade contemporânea mostra, quando se faz um uso equivocado da ciência e da técnica. Sobre quando isso ocorre, Farinon (2020, p. 576) defende que é no instante em que o ser humano é “movido pela racionalidade técnico-instrumental que visa a igualar a todos enquanto portadores de habilidades e competências mínimas para corresponder positivamente na esfera produtiva”.

Um dos desafios que a formação tem na contemporaneidade é fazer o uso das técnicas que são essenciais, bem como da ciência de forma a privilegiar o bem comum de todos, e não apenas de uma minoria dominante economicamente. Como enfatiza Nussbaum (2015), não é ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, é apenas não dar ênfase demais a ela, deixando de desenvolver outras competências que seriam decisivas para criação de uma cultura mundial generosa, que fosse capaz de tratar de maneira construtiva os diferentes problemas que possuímos atualmente no mundo. Além disso, há que se modificar esses valores de individualismo e consumismo desenfreado que vêm sendo incentivados a todo momento pela indústria cultural, mercadológica, a qual colabora com as ideias neoliberais, e que nos impede de vivências mais éticas, visando ao bem comum. É necessário que a educação promova interações que levam o educando a pensar e julgar para além dos fins lucrativos da economia de mercado, que estão a serviço de um mercado financeiro dominador. Em contraposição a esse individualismo e à sua necessária superação, visando à melhoria do indivíduo e da sociedade, Dalbosco (2009, p. 58) assim se posiciona:

Um dos pontos chave da formação contemporânea é fortalecer no espírito humano o sentido de abertura e a capacidade de partilhar o desenvolvimento de estratégias comuns no intuito de melhorar as condições do indivíduo e da sociedade. Nesse contexto é necessário recuperar o sentido pleno e humano do conceito de cidadania, libertando-o dos liames do economicismo, do individualismo do consumismo.

Nessa visão de que pela educação o homem se humaniza, percebe-se que há vários desafios em relação à educação na perspectiva de formação integral. Um primeiro desafio seria romper com estratégia neoliberal, que não é algo fácil, pois ela está imbricada em todos os setores da sociedade, e, nas escolas, vem delineando um novo perfil de aluno, um perfil que atende às suas demandas, visando à sua continuidade entre as pessoas e naturalizando a formação com um caráter instrumentalizador. Dalbosco (2009) afirma que uma das consequências graves decorrentes do fato de a educação ter se tornado estratégia dos governos e ter um caráter instrumentalizador é justamente essa mudança no sentido da formação, que, ao invés de preocupar-se com a formação integral do ser humano, passa a valorizar apenas a técnica. Além disso, destitui a formação ética e política, predominante na educação clássica.

Quando a educação se volta ao atendimento da lógica econômica, o sujeito perde a possibilidade de ser o condutor de seu processo de formação, o que, para Flickinger (2010), faz com que ele se sinta apenas um apêndice, afinal, ele não consegue influenciar em nada as regras gerais do jogo do qual precisa fazer parte, nem mesmo consegue projetar sua vida futura. Adapta-se ao sistema, que tem como fio condutor adequar o homem a uma racionalidade instrumental, em detrimento de desenvolver ao máximo os potenciais pessoais de cada um, objetivo do projeto educativo pautado na *Bildung*, cujo entendimento do processo de formação tem centralidade no ser humano, na sua formação na íntegra, e não em solicitações a ele alheias, que o consideram apenas uma parte funcional do sistema.

Para o neoliberalismo – que, em diferentes países, se utiliza de diferentes princípios para fazer o governo dos homens –, o que interessa é que a formação internalize nesses indivíduos o mesmo conceito. Ou seja, que ele se veja como uma empresa e, assim, se autorresponsabilize por seus sucessos e fracassos e não se torne alguém que possa interferir na ordem que se estabelece. E por isso se faz necessário o retorno do princípio da *Bildung* como possibilidade de superação dessa instrumentalização, afinal, como explicita Goergen (2019, p. 19), “a *Bildung* eleva o homem ao nível do racional, libertando-o da condição de mera função das relações de poder”. A *Bildung* traz a possibilidade de o indivíduo deixar de ser mero átomo e fazer parte de um coletivo que pensa no outro, que decide pensando no bem comum de toda a sociedade e não apenas a favor de alguns.

Nesse sentido, os ideais da *Bildung* poderiam ser referência para qualquer projeto de formação humana e, como consequência, a própria formação dos professores encontraria possibilidades de superação do modelo de racionalidade técnica que se faz tão presente. Já que no modelo de racionalidade técnica, “o docente é visto como um técnico, um mero especialista

que utiliza na prática cotidiana as regras, pressupostos e metodologias que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (PEREIRA, 1999, p. 110).

Na perspectiva da *Bildung*, professores e alunos são aprendizes e, juntos, buscam ampliar seus conhecimentos de forma coletiva e planejada, visando à ampliação intelectual de ambos, na construção de uma história comum. Como enfatiza Hermann (2018), quem educa pode agir diretamente pela realização do outro, influenciar seu caráter e suas aspirações, sendo assim o espaço educativo pode ser considerado como um lugar de *philia*, amizade. A amizade é considerada no sentido de que o amigo educa o homem para si mesmo, permite que ele faça a sua afirmação e, nesse sentido, se aproxima da *Bildung* que também tem esse objetivo, a elevação máxima das potencialidades do sujeito.

Outro problema sobre esse tipo de formação predominar na formação dos professores é que ela está pautada em uma visão de prática como superior à teoria, o que não condiz com a perspectiva de formação integral do ser humano, uma vez que teoria e prática andam juntas e, nessa interconexão, constituem um dos elementos da práxis pedagógica. Esquinsani (2009, p. 366) afirma que “dentro desse modelo a prática é vista como prioritária diante das ‘teorizações’, pois a teoria é vista como ‘perda de tempo’, sendo mais urgente aprender novas técnicas e formas de aplicação do que parâmetro de reflexão”. E, isso não corrobora a formação integral dos professores e muito menos, a de seus alunos, pois a parte de mobilização para uma ampliação intelectual é insuficiente.

E essa perspectiva é aceita por grande parte dos professores, pois ela corrobora a perspectiva de imediatismo, de manuais a serem seguidos, de receitas prontas, de pouca necessidade de reflexão, de formação instrumentalizadora, de uma ideia de professor como um técnico que se limitará apenas a aplicar os instrumentos eficientes que lhe forem oferecidos pelo sistema. Sobre a dinâmica dessa adaptação, Goergen (2014, p. 35) enfatiza que “o sistema se impõe de forma violenta sobre a vida quotidiana, forçando a todos a adaptarem-se e a responderem. O dinheiro, a tecnologia e a informação invadem e intoxicam o espaço da subjetividade no qual deveria ocorrer o processo formativo”. O que se valoriza enquanto formação é a adaptação ao sistema vigente, não a vivência de experiências significativas.

A valorização da técnica em detrimento da formação mais ampla é abordada por Goergen (2014) em contexto de educação superior. O autor discute como ela está se distanciando do seu verdadeiro papel de espaço de produção, de organização e de difusão de conhecimento através da oferta de uma formação humana crítica, distanciamento que ocorre por estar limitada ao instrumental e ao utilitário. Afinal, é nesse espaço de formação que estaria sendo formado o futuro professor das licenciaturas, aqueles que seriam os responsáveis pela

dinamização da formação nos espaços educativos de educação básica das diferentes escolas. Nesse sentido, se os docentes não têm uma formação crítica, como possibilitar que os alunos a tenham? Hermann (2013) argumenta que é equivocado conceber a formação como preparo técnico, vincular apenas a um tipo de conhecimento, afinal a formação é mais ampla, envolve ação, experiência, deliberação e tomada de decisão. O que precisamos é a união das duas dimensões: a pautada numa educação integral que contemple as dimensões humanísticas, éticas, sociais e políticas, juntamente com o desenvolvimento de habilidades e competências necessário ao desenvolvimento de uma profissão.

Outro problema apontado por Goergen (2014) é que as universidades acabaram por se enquadrar à lógica do mercado, a uma racionalidade acadêmica que se guia pela eficiência e pela eficácia, pelos resultados. A ideia do êxito prevalece e está cada vez mais difícil recusar-se a praticar uma formação instrumentalizada. Para Goergen (2014b, p. 569), a universidade contemporânea está deixando de refletir sobre os processos complexos que são a sociedade e a natureza e se preocupando em atender, em servir o que o mercado lhe solicita.

Servir da melhor forma possível ao sistema pela pesquisa e pelo ensino, pela produção e difusão de conhecimento instrumental, útil e aplicável. Imersas e atreladas às vertiginosas mudanças no mundo científico-tecnológico, as universidades se tornam reprodutivas do real, opacas ao pensamento.

Nesse sentido, não podemos afirmar que as universidades não estão cumprindo com a tarefa de formar as pessoas para exercerem suas profissões. Inclusive a de professor. As instituições estão formando profissionais, entretanto, cabe a nós questionar: em que consiste essa formação? Que conhecimentos estão sendo difundidos? Com que sentido eles estão sendo repassados? Por meio de quais problematizações? Estão atendendo a quem e visando a quê? Afinal, será que aquilo que está sendo proposto leva as pessoas a entenderem criticamente o seu presente e, assim, poderem abrir-se ao pensar o futuro, ou estamos apenas focados no que pode ser útil ao momento? Forma-se ou apenas instrumentaliza-se?

Contribuindo com as reflexões sobre a instrumentalização, Nóvoa (1995, p. 100) evidencia que “segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. A formação instrumentalizada dos professores se dá em conformidade com as ideias neoliberais de um tipo de formação que destitui o sujeito de sua verdadeira formação ética, política e estética. Por isso, faz-se necessário refletir sobre a formação integral dos professores, para que eles possam ser sujeitos com práticas que visem à formação integral de seus alunos, que estão se constituindo em suas salas de aulas.

Para Nussbaum (2015, p. 91), uma educação adequada precisa ser uma formação para o cidadão do mundo,

que familiarize os alunos com alguns fundamentos básicos sobre as histórias e culturas dos inúmeros grupos com os quais compartilham leis e instituições. Dentre eles devem estar os grupos religiosos, étnicos, econômicos, sociais e os baseados em gênero. Aprendizado de idiomas, história, economia e ciência política: tudo isso tem um papel na facilitação dessa compreensão de diferentes maneiras e em diferentes níveis.

Observa-se, assim, que, mantendo uma formação instrumentalizada, é possível reproduzir uma prática na qual alunos são meros executores de tarefas, jamais cidadãos do mundo, de modo que não é promovido o desenvolvimento intelectual, uma vez que o estudante, desde a sua tenra infância, tão somente se adapta aos princípios a ele apresentados. E esse sistema possui um currículo pensado a limitar os seus conhecimentos. Esse cenário é reducionista em termos educativos, pois visa a integração, o mais rapidamente possível, no mercado de trabalho. Ocorre uma simplificação da formação no sentido que se dá ênfase a apenas alguns aspectos do saber, que possam ser utilizados visando ao mercado:

Reduzido ao mero cumprimento de expectativas provindas, sobretudo, do mercado de trabalho e de suas demandas profissionais, o processo de formação não consegue explorar o potencial do educando; muito pelo contrário, impõe-lhe exigências que o empurram a tomar caminhos predefinidos sem o questionamento de sua concreta adequação (FLICKINGER, 2011, p. 163).

Revela-se necessário refletir sobre a formação dos professores para que essa ação possa levar a um efetivo aprimoramento, uma vez que, apenas uma formação adequada pode levar a essa reflexão. Essa é, portanto, a importância de se investir nela, por isso, validamos as palavras de Esquinsani (2009, p. 373), que destaca a importância da formação para a docência dos professores:

Investir, pois na formação continuada de docentes é investir no professor, que se faz e se refaz a cada dia em sua prática pedagógica. É viabilizar momentos coletivos - forjas da identidade de grupo - e momento em que se privilegie o cotidiano - o campo de atuação do professor. É, em suma, investir na autoria, no protagonismo, do professor, nas suas possibilidades de atuação intelectual, não mero 'tarefeiro'. Afinal, a formação é condição e estatuto para docência.

A formação de professores que se traduz numa formação que dá voz a todos envolvidos, que têm um objetivo, um planejamento, o qual parte das condições concretas vividas,

propiciando o desenvolvimento das subjetividades de cada um, respeitando a preocupação com seu local, porém, de forma ampliada, como parte do contexto global. Nessa perspectiva, faz-se necessário defender a formação do educador na perspectiva de vir-a-ser, efetivamente, um sujeito “que tem, em primeiro lugar, intencionalidade clara, quer quanto aos resultados possíveis, (os fins, os objetivos, etc.), quer quanto aos meios. Faz parte dessa intencionalidade a posição política por ele escolhida” (LORIERI, 2020, p. 80).

Quando pensamos na formação integral do ser humano pela educação, podemos nos reportar à escola, que é uma das vias em que ela ocorre. Escola enquanto espaço formativo, nela, os sujeitos envolvidos precisam vivenciar experiências emancipadoras, mas como vivenciar isso se um dos atores – o professor – está sendo instruído numa perspectiva instrumentalizadora, que, por consequência, leva os alunos a terem o mesmo direcionamento? Dessa forma, a instrumentalização ganha expressividade através do sistema educacional, o qual “tem se orientado à produção de indivíduos com as características necessárias para a expansão dos processos de racionalização no mundo, transformando o operar pedagógico numa tecnologia estratégica” (BOUFLEUER, 2009, p.258).

Diante dessa situação, há que refletir sobre como é possível o indivíduo se desenvolver, ou sobre que tipo de desenvolvimento se opera nos indivíduos. Afinal para a *Bildung* o indivíduo é um sujeito autônomo, como capacidade de deliberar, de se auto formar, enquanto que na perspectiva neoliberal o indivíduo número, mercadoria. Dessa forma, há de ser avaliado se o que está sendo oferecido são vivências de valores que apenas corroboram para formação que não visa ao coletivo, à autonomia do sujeito, à ética e à justiça e a todos os valores herdados das tradições teóricas e formativas construídas ao longo da história da humanidade. Outras perguntas revelam-se pertinentes: conseguirá o próprio indivíduo se autoformar, não caindo nas redes dessa maquinaria capitalista? Que papel teriam as instituições educativas? Como resposta, olho para a indicação de Farinon (2020), que aduz termos diferentes projetos educativos em vigência, chamando a atenção para o fato de que a formação é um processo histórico comprometido com o modo de vida no qual as energias potenciais do ser humano são intensificadas para que cada um se torne agente de sua história, na complexidade da vida e do modo de viver em sociedade. Do contrário, poderíamos potencializar e direcionar a formação para as metas mercadológicas, cujo resultado seria a coisificação humana.

Para Flickinger (2009, p. 64), as instituições poderiam oferecer condições que favorecessem uma sólida formação ao ser humano, “formação máxima e mais proporcional possível de suas forças e da autonomia e autodeterminação restando às instituições da sociedade e do Estado liberais a tarefa de providenciar as condições favoráveis para sua realização”. Isso

tudo nos leva a crer que a formação na perspectiva humanizadora exige potencializar o ser humano em termos de conhecimento e autodeterminação à luz desse conhecimento, além dos aspectos éticos e estéticos fundamentais nos viveres em sociedades complexas. Considerando os desafios das instituições educativas, para que possam se autoformar, atuar como intelectuais da educação, com possibilidade de construir projetos pedagógicos contraideológicos, assumir posicionamentos e questionamentos críticos diante do que lhes é apresentado como o melhor programa. Severino (2010, p. 161) defende que é pelo uso do conhecimento que isso se tornaria possível. Afinal, todo processo de formação vai exigir uma postura aberta e entendimento de diferentes argumentos que podem surgir:

Educar contraideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às suas práticas mediadoras de sua existência real. Por mais ambíguos e fragilizados que sejam esses recursos da subjetividade, eles são instrumentos capazes de explicitar verdades históricas e de significar, com um mínimo de fidelidade, a realidade objetiva onde o homem desenvolve sua história.

Tal como Habermas (2012) enfatiza, um dos desafios que temos de enfrentar em relação à formação, se quisermos ter perspectivas de mudanças, é o de superar o domínio de apenas nos pautarmos na instrumentalização, e buscarmos desenvolver um saber prático-emancipatório. Na mesma linha de pensamento, Nussbaum (2015) destaca que, se seguirmos apenas nos instrumentalizando, logo estaríamos formando apenas máquinas lucrativas e não cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. Estaríamos, inclusive, colocando em risco a possibilidade do futuro da democracia.

Nessa trajetória, somos solidários à compreensão de que é possível fazer algo para avançarmos para uma educação humana mais qualificada. A educabilidade é a esperança da possibilidade de termos seres humanos melhores, com senso de responsabilidade perante o outro e diante de si próprio. Essa é a noção de que o ser humano se constitui na interação com o seu próximo e, gradativamente, pelo processo de diferentes aprendizagens. Ele desenvolve sua humanidade, conquista sua autonomia e tem o seu viver em constante processo de construção. Torna-se um homem formado que, para Hermann (2013), seria o homem prudente, aquele que sabe deliberar bem, que compreende a estrutura do processo deliberativo e tudo aquilo que entra em jogo no momento de decisão. E isso não se encontra em nós por natureza, mas sim pela educação pautada em vivência de experiências formativas. O conhecimento, visto como produto ou mercadoria, torna-se tecnificado, objetivado pelos ideais capitalistas, o que

implica a possibilidade de vivenciar uma oposição à formação na perspectiva de *Bildung*. Além disso, a perspectiva é de que sejam experienciadas vivências significativas e não meras adaptações, porque a educação enquanto produto, e não como processo, invalida o sentido de experiência formativa.

### 3 NEOLIBERALISMO E SUA RACIONALIDADE

A *Bildung* consiste na possibilidade de termos uma formação humana pautada nos princípios éticos, no agir consciente, potencializando a nossa capacidade de deliberar coletivamente. Todavia, sua efetivação encontra barreiras que a impedem de se concretizar, barreiras essas ancoradas, sobremaneira na racionalidade que pauta o governo neoliberal, que visa direcionar nossas ações para o assujeitamento e não para a um agir comum.

Este capítulo é constituído a partir do desafio de compreender, com base nos escritos de Dardot e Laval (2016), o tema do neoliberalismo. Tem, além disso, o propósito de entender o modo como, por meio de sua história e configuração, se constrói um novo sujeito e se faz presente em todos os espaços do nosso viver, influenciando a nossa formação enquanto seres humanos.

O neoliberalismo é definido na literatura como sendo uma doutrina que enfatiza o mercado. Nele, o controle do Estado se faz na forma de regulação, devendo intervir minimamente na economia. Para Anderson (1995, p. 9), o neoliberalismo “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944”. Contribuindo com as várias definições acerca do que é neoliberalismo, Therborn (2005, p. 39) define que se trata de “uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno”.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo se instaura pelo mundo, a partir de diversas forças e poderes, o que facilita a sua aceitação e naturalização como sendo o único sistema possível para não se ter crises econômicas e administrar os países. Em relação a isso, Dardot e Laval (2016, p. 8) expõem que:

O sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam um nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias e políticas multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalização de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial. Hoje, a relação de forças pende inegavelmente a favor desse bloco oligárquico.

Com todo apoio que recebe, o neoliberalismo expande-se e, com ele, ganham volume suas consequências, as quais são inerentes à sua implantação em todos os setores. Esse contexto faz com que seja necessário entender a sua natureza e o seu funcionamento, o que, segundo Dardot e Laval (2016), é princípio básico para iniciarmos uma resistência, e sua compreensão torna-se, assim, uma questão de estratégia universal.

Não podemos nos prender à ilusão de que o neoliberalismo vai terminar com alguma crise do capitalismo. As crises apenas causam o seu fortalecimento, é isso que se tem visto no decorrer dos anos, e apesar de todas as consequências catastróficas que as políticas neoliberais estabelecem, temos uma aceitação e maior implantação destas por todos os governos. Como afirma Anderson (2005), trata-se de um movimento ideológico, em escala mundial, que consegue produzir uma aceitação jamais conquistada pelo capitalismo. Além disso, consiste em uma doutrina coerente, autoconsciente, militante, que está decidida a transformar o mundo à imagem de seus princípios.

Entender o neoliberalismo se faz necessário no sentido de perceber como acontece a sua naturalização e de visualizar como suas estratégias vão adentrando as subjetividades, acabando com a valorização dos coletivos, com a solidariedade, com a própria presença do Estado na vida das pessoas, acentuando a competitividade e a concorrência entre as pessoas, a exclusão do outro, afinal, cada um percebe a si como um concorrente do outro e, assim, com os coletivos enfraquecidos fica mais difícil mobilizações contrárias. Desse modo, as políticas neoliberais têm aceitação. Dardot e Laval (2016, p. 9) argumentam que esse é o contexto de enfraquecimento de diversos fatores, como o sociológico, político e subjetivo e, a partir de então, postulam que:

A ação coletiva se torna mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições de coletivo, e por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo.

Na prática, o que se percebe é que o neoliberalismo dita a forma como a política, os governos e as empresas se organizam, mas, sobretudo dita o nosso viver. Através de suas normatizações, ele acaba por impor uma forma de vida, um jeito de agir, características relacionais. Somos levados a nos comportar e nos relacionar com os outros da maneira que interessa a essa forma de organização, no sentido de sua manutenção. Vivemos todo o cotidiano guiado pela lógica mercadológica, nos termos de que “a economização da vida cotidiana resulta da disseminação da lógica capitalista em todos os níveis da sociedade” (FLICKINGER, 2013, p. 18).

Diariamente, vivemos a competitividade como algo natural, não a questionamos, aceitamos e, ainda, a incentivamos como algo saudável, expresso nos princípios do querer ser

melhor, do buscar superar seus limites. Vemos as desigualdades existentes em nossa sociedade, porém, achamos natural elas existirem, afinal, alguns não procuraram se desenvolver ou mesmo melhorar suas vidas, não buscaram o aperfeiçoamento necessário às demandas do mundo do trabalho. Ver a competitividade como algo natural faz parte de uma racionalidade neoliberal.

O neoliberalismo é uma racionalidade política que tem por originalidade histórica estender ao conjunto de domínios sociais as normas de mercado, isto é, a concorrência, e a forçar assim os indivíduos a tornarem-se seres competitivos, feitos para a competição, ou, como dizia uma célebre formulação de Foucault, “empreendedores de si mesmos” (LAVAL, 2020, p. 279).

São várias formas a partir das quais os ideais neoliberais adentram em nossa subjetividade, afinal, ele se faz razão de ser e existir. Poderíamos dizer, tomando emprestadas as palavras de Dardot e Laval (2016, p. 17), que ele é uma razão, uma racionalidade que se instaura entre todos: “O neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”.

Pinzani (2016), por sua vez, assevera que, para entendermos como o neoliberalismo consegue naturalizar seus conceitos entre tantos indivíduos, faz-se necessário vê-lo para além de uma ideologia, uma doutrina econômica, uma estratégia para governar pessoas, moldar. Precisamos entender que o neoliberalismo tem uma ética, que se evidencia na sua forma de viver a vida, na sua concepção do que é ter uma vida boa, e isso atrai as pessoas, inclusive políticos utilizam dessa concepção em seus discursos.

Nesse universo, se revela possível compreender seu conteúdo ético a partir de duas versões. Como argumenta Pinzani (2016), a primeira delas é defendida por autores fiéis ao neoliberalismo, como Hayek e Becker, para os quais ser uma pessoa significa ser capaz de traçar um plano de vida e agir de acordo com ele. Acreditam que todos nascem com essa capacidade e que suas ações são resultantes de sua livre escolha, desde que nenhuma coerção seja exercida. A coerção é vista como sofrer uma ameaça física ao indivíduo ou a algo de que ele goste. Por isso, para viverem livremente, as pessoas não podem ter interferência no seu poder de escolha e, conseqüentemente, assim poderão ser responsáveis por suas ações, afinal, foram definidas por elas, quando livres de coerção. Pinzani (2016, p. 370) reflete que, “em outras palavras, uma

pessoa é livre para decidir se prefere passar fome ao invés de aceitar uma oferta de emprego exploratório”.<sup>1</sup>

É esse poder de decidir deixado a cargo das pessoas que atrai muitos seguidores, que acreditam que isso é bom, não conseguem ver que isso acaba por isentar também a questão da responsabilidade do coletivo, do governo para com o todo, tudo recai sobre o sujeito, estabelecendo-se um processo de responsabilização. A título de exemplo, se o sujeito não está empregado, atribui-se a ele a responsabilidade no sentido de que ele não se preparou adequadamente; se não foi aprovado em determinada prova, foi ele que não estudou o suficiente.

Diante dessas reflexões, Pinzani (2016, p. 371) assevera que “essa é a primeira intuição moral básica do neoliberalismo: todos devem ser considerados completamente autônomos em suas ações, contanto que nenhuma coerção aberta tenha sido exercida”. Essa suposta autonomia consolida-se como um atrativo à defesa de manutenção do neoliberalismo. Não importando a consequência dessa visão: se você é autônomo para decidir também é o único responsável pela sua ação e seu resultado, sendo ele bom ou ruim. Há uma ilusão de liberdade, pois estamos condicionados, sujeitados, porém, acreditamos que estamos tendo poder de decisão sobre nossas ações, está tão naturalizado que acredito terem sido minhas as decisões, as escolhas, não percebendo que foram direcionadas, visando atender a alguém, a uma moda, ter a aceitação de um grupo.

A segunda intuição defendida por Pinzani (2016) é a de que os indivíduos obedecem a uma racionalidade econômica. Afinal, se, para ser considerado uma pessoa, é preciso planejar a vida, é necessário traçar objetivos para alcançar o que se deseja. Esses objetivos seguem uma lógica econômica, e se faz necessário otimizar esforços e buscar meios para realizá-los. Além disso, se revela importante calcular como o tempo será utilizado, quanto de atenção deve ser dispensada, quanto dinheiro e esforço devem ser empreendidos. Mensurando-se isso, torna-se possível ter uma dimensão do trajeto a ser percorrido.

O que as instituições percebem é que podem interferir durante esse trajeto, induzindo os indivíduos a escolher o que lhe interessa, utilizando-se de diferentes formas de incentivo. Tem-se, nesse sentido, a percepção acerca da intuição à que a racionalidade neoliberal recorre, qual

---

<sup>1</sup> Michael Foucault em sua obra *O Sujeito e o poder*, apresenta uma discussão sobre como o poder age na ação – uma ação sobre a ação –, gerando a sujeição dos indivíduos. Em uma linguagem foucaultiana, há ação sobre a ação, de modo que gera o sujeito sujeitado e que acredita estar decidindo por si mesmo/livre.

seja: se indivíduos respondem a incentivos, eles são, além de indivíduos responsáveis, indivíduos responsivos, ou, melhor dizendo, sujeitos influenciáveis e sujeitáveis.

Portanto, o que se evidencia é que a visão ética da qual o neoliberalismo se utiliza é amparada naquilo que constitui uma vida boa que, para essa corrente, é aquela em que é possível decidir livremente a partir das diversas escolhas que são oferecidas, sem coerção, ou seja, a estratégia é agir sobre a decisão, mas sem que se deixe perceber que isso está sendo feito. Segundo Pinzani (2016, p. 371), “uma vida boa é aquela em que podem escolher entre uma variada gama de objetivos atraentes e seus correspondentes meios”. Isso implica dizer que, quanto mais posso escolher, mais livre sou. Nessa perspectiva, como não defender o neoliberalismo se ele é capaz de oferecer isso? Um mercado livre e competitivo é desejado por muitos, e, por esse viés, tudo tem um preço, tudo pode ser mensurável, inclusive o ser humano.

Nesse cenário, precisamos refletir sobre aonde, ou a que, isso tudo pode nos levar, pois essa concepção ética possibilita ao indivíduo conceber a si como independente do coletivo, da sociedade. Na falsa percepção de que ele pode tudo e de que existe um mercado para tudo, basta ele escolher e adquirir, seja em mercado interno ao seu país ou em mercado internacional no qual se ofereça essa possibilidade de escolha. Na argumentação de Pinzani (2016, p. 371), “não há limites para a reivindicação de novos direitos, como não há limite para a proliferação de novos estilos de vida e seus produtos e serviços correspondentes”. Todavia, o perigo disso, na perspectiva de que tudo tem um preço, tudo é reduzido a um valor, o qual é, sempre, valor econômico. E podemos incorrer no erro de não perceber alguns fenômenos que se apresentam em nossa sociedade como formas de injustiça social. Nesse universo, também se revela pertinente destacar o risco de podemos estar defendendo essa forma de vida como a ideal e mesmo defendendo a permanência do neoliberalismo. Estamos tão imersos nessa racionalidade que já não temos clareza do que precisamos e desejamos. Hoje, as mercadorias são difundidas pela mídia de uma forma a gerar em nós a necessidade. Por conta desse modelo, temos uma atração por ter coisas mesmo sem necessitar daquilo, mas as adquirimos de qualquer forma, o nosso eu consumidor deseja ter, para uma satisfação momentânea ou para ter uma aceitação. Em Goergen (2020, p.142), isso se configura sob o critério de que “o consumo não se destina mais a satisfação de necessidades naturais. Antes, em sentido oposto, produz necessidades, vontades e ambições de consumo e lucro que resultam na crescente inserção e dependência do ser humano em relação ao sistema econômico”.

Assim, estamos sendo assujeitados, com nosso consentimento, pois nosso pensar está tão imerso nesse contexto consumidor que parece que não nos damos conta do que está acontecendo conosco, imersos nessa racionalidade neoliberal.

### 3.1 Neoliberalismo e a subjetivação dos sujeitos

A temática neoliberal vem sendo estudada há muito tempo, por vários pesquisadores, a partir de diferentes perspectivas. Alguns o analisam na perspectiva de uma ideologia política, outros o veem como uma expansão da globalização, uma nova forma do capitalismo econômico, ou mesmo o concebem como o surgimento de um novo sujeito<sup>2</sup>. Conforme avaliado por Dardot e Laval (2016), o que inicialmente era um conjunto normativo para o mundo ocidental passa a ter alastramento por todo o mundo, sob algumas circunstâncias:

Ora sob seu aspecto político (a conquista do poder pelas forças neoliberais), ora sob pelo aspecto econômico (o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado), ora sob seu aspecto social (a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres) ora sob seu aspecto subjetivo (o surgimento de um novo sujeito, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas) (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

A história do neoliberalismo acompanha o crescimento econômico dos países, seu desenvolvimento sob a sempre presente racionalidade do capital, interferindo na administração do Estado, ora exaltando-o, ora subordinando-o, e a sociedade é reflexo disso.

Para Dardot e Laval (2016), a sociedade neoliberal na qual estamos vivendo é fruto de todo um processo histórico, de mutações, de consensos, de adaptação, que não foram programados na íntegra, apenas foram se somatizando, através de eventos sucessivos, que foram ocorrendo por todas as partes do mundo e, juntos, foram se solidificando em torno dos mesmos princípios, e acabaram por se fortalecer mutuamente. Já para David Harvey (2017, p. 1), “o neoliberalismo era um projeto político lançado pela classe capitalista quando ela se sentiu ameaçada, política e economicamente, do fim dos anos 1960 até os anos de 1970. Eles queriam desesperadamente apresentar um projeto político que reduzisse a força da classe operária”. Para o autor, o neoliberalismo é o próprio capitalismo em questão e ele prefere o anticapitalismo ao invés de antineoliberalismo.

Podemos definir, em conformidade com Dardot e Laval (2016, p. 17), o neoliberalismo como “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Afinal, é isso que ele faz, impõe a todos e a tudo uma naturalização sobre a concorrência que afeta desde a família, a escola, as empresas

---

<sup>2</sup> O surgimento desse novo sujeito será aprofundado no decorrer deste texto.

Para conseguir essa naturalização dos seus princípios, o neoliberalismo se utiliza de diversas técnicas de poder de subjetivação, por isso, podemos afirmar que ele, além de ser uma ideologia de mercado e uma acumulação do capital, consegue mercantilizar a vida das pessoas e modelar suas condutas. Com isso, acabamos por reiterar como certas suas normatizações, considerando-as parte integrante do nosso viver, aceitando como um dever-ser. Nesse universo, agrada a todos a falácia de que viver bem é ter liberdade de poder escolher coisas e conseguir por mérito próprio. O que envolve tanto os iludidos com isso, quanto aqueles que dela se aproveitam para aumentar o seu poder de controle. Dessa forma, acaba se efetivando uma espécie de governo de nossas vidas.

Dardot e Laval (2016, p. 18-19) afirmam que a forma de governo do neoliberalismo age diretamente na formação do sujeito:

Governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem *para consigo mesmo* quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar *contra* a liberdade ou a *despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas.

Essa aceitação por parte da sociedade das normas que o neoliberalismo tem como princípios é uma aceitação global; ele é visto e apoiado mundialmente por governos e organizações. Em concordância com Dardot e Laval (2016), temos “um quadro normativo *global* que, em nome da liberdade e apoiando-se nas margens de conduta concedidas aos indivíduos, orienta-se de maneira nova as condutas, as escolhas e as práticas desses indivíduos” – cria-se a ilusão de haver sujeitos atuantes. O sujeito acredita ter os seus direitos garantidos, quando, na verdade, virou mero espectador de um jogo de capital, uma mercadoria, um número.

Instaura-se uma forma de subjetivação do indivíduo vinculada ao mercado, então, além de subordinar os Estados aos seus princípios, afinal o neoliberalismo cooptou o Estado a servir como seu servo funcional (CARVALHO, 2020), ele adentra a vida cotidiana e vai conduzindo nossas escolhas, guiando-as ao que interessa à sua manutenção e ao capital, que continua perpetuando o seu poder. E estabelece o seguinte esquema:

Inseridos no dispositivo abrangente da governança empresarial, tanto Estado e escola quanto os próprios seres humanos são pensados por meio dos critérios da competição (vence o mais forte e mais astuto), da eficiência (avaliação por resultados) e, sobretudo, da rentabilidade econômica (maior lucro com menor custo possível) (DALBOSCO, 2020, p. 26).

Cabe questionarmos como o neoliberalismo consegue chegar a esse domínio todo, que poder ele tem, que apoio o sustenta, como sendo a estratégia mundial para a solução de suas crises financeiras. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 28), “foram os Estados e as organizações econômicas mundiais, em estreita convivência com os atores privados, que criaram as regras favoráveis a esse rápido crescimento das finanças de mercado”.

As crises financeiras e econômicas são impulsionadoras de decisões aos Estados, pois nesse momento diversos atores entram no jogo do poder para conseguir propor uma solução, um remédio que possa ser aplicado. Em diversos momentos da história mundial foram vivenciadas crises, que repercutiram em diversas mudanças no cenário, fortalecendo estratégias e estrategistas. No que refere ao cenário contemporâneo, Dardot e Laval (2016) avaliam que estamos tendo uma crise mundial, porém, em sua visão, isso não é pautado em um motivador financeiro nem econômico, e sim de “governamentalidade neoliberal”, ou seja, temos uma crise dos governos neoliberais no modo como governam as sociedades baseadas na generalização do mercado, bem como da livre concorrência presente em todos os setores.

Visando a esse entendimento, Dardot e Laval (2016) apresentam como o neoliberalismo pode ser analisado na perspectiva da governamentalidade, como ele conseguiu, através de diferentes dispositivos, introduzir a lógica da autovalorização de si. A grande questão relacionada a esse contexto não diz respeito a ter uma empresa, ou a conseguir trabalhar em uma empresa, mas relaciona-se ao fato de tornar a si mesmo uma empresa, tendo uma relação de capital consigo mesmo. E, para isso, retomam a questão do liberalismo, a questão do Estado, das diferentes formas e apoios que vão ocorrendo nos países e como isso vai solidificando essa forma de governar pautada no mercado e concorrência.

Tendo por base, então, a situação de crise no modo de governar as sociedades e a forma como as subjetividades foram adestradas – para além do mercado financeiro, envolvendo o viver das pessoas –, faz-se necessário refletir sobre como o neoliberalismo ultrapassou o sentido de ideologia e se naturalizou nas práticas das empresas, das escolas, da política e das diferentes instituições:

Continuar a acreditar que o neoliberalismo não passa de uma “ideologia” uma “crença”, um “estado de espírito” que os fatos objetivos, devidamente observados bastariam para dissolver, como o sol dissipa a névoa matinal, é travar o combate errado e condenar-se à impotência. O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30).

Todo esse sistema de normas que nos envolve cotidianamente e que parte dos princípios de competitividade e livre concorrência tem por objetivo nos adaptar a essa forma de governar a sociedade. Tal convencimento é direcionado aos sujeitos desde a mais tenra idade, e, por isso, ela já se faz presente na formação que acontece na família e, posteriormente, nas escolas, nas demais instituições, para que, quando o indivíduo chegue ao momento de adentrar no mercado de trabalho, ele seja uma potência de aumento de capital, com a racionalidade ajustada a tal mercado. Pode-se dizer que todos os *inputs* são feitos a partir dos resultados esperados, seu *output*. E, como assevera Flickinger (2013, p. 19), “ela transforma a educação em processo de inserção efetiva dos jovens no processo coisificador do mercado ‘livre’ de trabalho”. O indivíduo já se prepara para ser um ser ativo, que se adapta às mudanças, que precisa estar em constante aperfeiçoamento, afinal, esse mundo competitivo ele já vivenciou em outros momentos.

Para Dardot e Laval (2016), isso tudo faz parte do processo de subjetivação que ocorre com os indivíduos, os quais – e para o neoliberalismo – se tornam empresas de si, se autorresponsabilizam em se tornar uma boa mercadoria para o mercado. Tornam-se, além disso, mercadorias que precisam adquirir valor, e essa aquisição é responsabilidade sua:

A construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de “subjetivação contábil e financeira”, que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homologa à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital -humano”, que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

É neste sentido que busco a compreensão do neoliberalismo: estaria ele criando uma subjetividade que já se instaurou na população, mas que ainda é ignorada por muitos ou mesmo não é vista, como se estivessem presos a uma cegueira? Tal contexto nos faz crer que estamos cada vez mais longe de entender como a formação do sujeito neoliberal é pensada e implantada de forma naturalizada. Além disso, fica evidenciado que a tão idealizada formação no sentido da *Bildung* está ficando cada vez mais distante de acontecer, pois não interessa ao sistema vigente. As evidências são: empresariamento de si, instrumentalização, assujeitamento, valor apenas de mercadoria e individualismo, tudo isso em oposição a um ser humano ético, com capacidade de deliberar, autônomo, emancipado, esclarecido, que tenha um agir comum.

### 3.2 Do liberalismo clássico ao neoliberalismo: algumas notas

Em relação ao liberalismo, ele foi visto como o que originou o neoliberalismo, o que se justifica em razão de ter sido essa doutrina econômica e filosófica que defendeu a liberdade individual. Quem era considerado um liberal, defendia que os indivíduos teriam o direito de agir em todos os campos – político, religioso, intelectual –, sem sofrer coerção por parte do Estado. Poderíamos afirmar que no seu surgimento o liberalismo era principalmente filosófico e político.

A liberdade de escolha é usada para relacionar o liberalismo com o neoliberalismo, mas, para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é herdeiro do liberalismo, pois se queria que o Estado liberal não fosse coercitivo, se pensava na perspectiva de dar algum limite ao poder que o Estado possuía em relação ao mercado e às pessoas. Porém, o neoliberalismo, enquanto norma geral de governo que se instaura pelo mundo, vê a todos como mera mercadoria, que deve se adaptar a um mercado, uma mercadorização geral que tem o mercado como um princípio de governo dos homens, bem como um governo de si.

Nos interessa entender como essa forma de ver o mundo, esses princípios que norteavam os governos dos países foram entrando em crise, ou seja, foram perdendo a sua governabilidade, afinal, a forma de governo liberal historicamente foi vista como avanço nos direitos, nas liberdades, algo da modernidade que adentra todo o progresso que se tem no século XVIII. O liberalismo é o que se tinha como ideal de modernidade, e ter a liberdade garantida, juntamente com as possibilidades de progresso via uso da ciência, era considerado bom. Inclusive, se defendia pouca interferência do Estado, pois sua excessiva presença poderia colocar em risco.

Já Pauline (1999), em artigo sobre neoliberalismo e a relação com o individualismo, revela a percepção acerca de duas diferenças entre o neoliberalismo e o liberalismo original. Para ela, o neoliberalismo fica constrangido a uma apresentação como uma receita de política econômica que se guia pela abertura, Estado mínimo, desregulamentação, e acaba por desprezar todos os valores universais que marcam a sua origem. E outra diferença destacada pela autora é não se tratar mais “da ideologia, como falsa consciência que marcou a natureza do liberalismo como verdadeira doutrina social em sua primeira fase. O que percebemos agora é o tom característico do sermão religioso, do discurso dogmático que exige rendição incondicional” (PAULINE, 1999, p. 212). O neoliberalismo é muito mais incisivo do que o liberalismo, e ocupa todos os espaços, não deixando lugar para dissensos, visando, com isso, alcançar sua

máxima, que é ser o melhor receituário econômico para todos os países que aderirem a esse sistema e se renderem ao mercado.

A discussão sobre as diferenças entre o liberalismo e neoliberalismo encontra-se também em Carvalho (2016), para quem, o liberalismo se arma de estratégias da racionalidade administrativa-política, parecendo um jogo no qual cada um tem seu papel, de forma que indivíduo e mercado precisam deixar a realidade se desenvolver e seguir seu próprio caminho, o *laissez-faire*. O problema se encontra no entendimento sobre a realidade, já que, para o liberalismo, toda ação livre está vinculada ao capital e à criação de dispositivos de segurança. E a felicidade se vincula à aquisição de bens, ao consumo; se relaciona ao suposto direito livre para adquirir e fazer escolhas. E cabe ao Estado garantir o direito, criar mecanismos que regulem as transações, e, por consequência, nos fazer crer que tudo é para nosso bem.

Essa forma de controle vai além de medidas político-administrativas, pois ela envolve a vida, a conduta das pessoas, criando mecanismos que possibilitam um controle, inclusive do que não possuem, como é caso do cartão de crédito, que já compromete algo da força do trabalho que o trabalhador não tem, um capital fictício, que, ao ser gerado, será confiscado e trará, com isso um círculo vicioso de endividamento. Essa também é uma diferença citada por Carvalho (2016, p. 5) ao diferenciar o liberalismo como ações de menos intensidade de controle e o neoliberalismo com maior intensidade nos mecanismos de controle. O autor compreende essas ações estando situadas na

[...] mutação das intensidades dos focos criativos de novas estratégias desse controle que não é mais feito apenas por uma polícia ou uma política especializada, mas por mecanismos de oniconroles. Em especial destaque encontra-se o endividamento circular das pessoas, correlacionado à substituição do trabalho pelo capital.

Seguindo com argumentações em torno das diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo, Olssen (1996 p. 343) define claramente as diferenças necessárias ao entendimento das transformações que temos na educação atualmente. Nesse cenário, compartilho da percepção de que precisamos ter esse conhecimento para poder estabelecer melhores reflexões sobre a educação, pois isso faz a diferença acerca do tipo de sujeito se deseja.

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições. Leis e instituições necessárias a seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel, baseado nos postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si mesmo); a teoria da mão invisível, a qual declarava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção de sujeito interessado em si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do *neoliberalismo*, mas que uma era do bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam necessidades de novas formas de vigilância, fiscalização, *avaliação de desempenho* e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. O Estado providencia que cada um faça “um empreendimento contínuo de si próprio...” o que parece ser um processo de “governar sem governar” (OLSSSEN, 1996, p. 343).

Nesse sentido, parecem-nos mais evidenciadas algumas características da realidade com a qual nos defrontamos no momento, afinal, o sujeito é incentivado pelas políticas educacionais a ser um empreendedor de si, a se promover, a ser competitivo para estar apto para o mercado do trabalho. Além disso, passa por constante avaliação e seu desempenho é medido o tempo todo, uma vez que está inserido em uma sociedade da métrica. E essa sociedade, por sua vez, é conduzida por um Estado que libera o que lhe convém, descentraliza, e, ao mesmo tempo, regulamenta e cria formas de controle, para conseguir fiscalizar.

O liberalismo foi se modificando em relação à sua aplicabilidade. Quando o desenvolvimento do capitalismo, de todo progresso que temos nos setores industriais, acaba por dar maior poder a outros atores – os empresários, que também passam a interferir nos governos –, os políticos sentem essa perda de poder. Dardot e Laval (2016) avaliam que é como se os políticos tivessem se tornado marionetes nas mãos de quem detém o poder financeiro. É a “mão visível” dos empresários que faz com que se passe a duvidar da “mão invisível do mercado”.

Toda essa questão de liberalismo e neoliberalismo, potencializada pelo uso dos termos e sua relação com o processo de subjetivação do indivíduo que vem a se instaurar, nos remete à reflexão sobre as mudanças que temos enquanto sociedade, em termos de progresso científico,

industrial, que vem modificar as formas do pensar, a valorização da razão, porque, para esse novo momento, se faz necessário um novo perfil, um novo indivíduo.

E como alavancar todo esse progresso industrial que ocorre em todos os setores? O Estado pode fazer sua parte, os empresários a deles, mas quem vai ser a mão de obra, a peça-chave que vai fornecer o trabalho para gerar mercadoria, e, com isso, mais capital? Esse percurso demanda “um pensar”, que precisa ser implantado para gestar essa nova visão de trabalho, de homem, de sociedade industrial, para que ela possa ser governada. Sobre isso, encontramos em Dardot e Laval (2016, p. 63) a seguinte afirmação:

A revolução industrial teve como condição a constituição de um sistema mercantil em que os homens devem conceber-se “sob o aguilhão da fome” como vendedores de serviços para poder adquirir recursos vitais para a troca monetária. Para tanto, é necessário que a natureza e o trabalho se tornem mercadorias, que as relações que o homem mantém com seus semelhantes e com a natureza tomem a forma da relação mercantil. Para que a sociedade inteira se organize de acordo com a ficção da mercadoria, para que se constitua como uma grande máquina de produção e troca, a intervenção do Estado é indispensável, não apenas no plano legislativo, para fixar o direito de propriedade e contrato, mas também no plano administrativo, para instaurar nas relações sociais regras múltiplas necessárias ao funcionamento do mercado concorrencial e fazer com que sejam respeitadas.

Com isso, percebe-se que temos um impasse em termos de intervenção do Estado: o liberalismo quer a não intervenção do Estado, porém, o momento de desenvolvimento político e econômico pede que se tenha essa intervenção, ou seja, vê como essencial essa intervenção para alavancar essa sociedade industrial, concorrencial que precisa ser incentivada. A questão é o Estado não estar conseguindo garantir estabilidade econômica ou o mercado que pode oferecer escolhas. Para Pinto Neto (2016, p. 8), “o mercado é preferível ao Estado porque consegue produzir com mais velocidade mais bens de consumo, gerando ‘felicidade’ até o nível da intoxicação desse indivíduo conectado a essa rede de estímulos e valores”. Na visão consumista a que o indivíduo se vincula, com certeza, a escolha certa é o mercado; assim, ele poderá ter mais acesso a tudo, de forma que liberdade é ter bens econômicos. O mercado oferece essa liberdade de poder consumir, de se adequar ao sistema e ter um padrão social, mesmo que conduzido pelo capital, uma liberdade sob controle.

Em oposição a isso, o neoliberalismo – que acaba por vir depois, como uma forma alternativa de governar – admite a intervenção do Estado, a partir da compreensão de que não pode existir uma passividade governamental. Afinal, não podemos nos enganar com o que realmente interessa ao neoliberalismo, que, para Anderson (1999), é a visão de que o mercado

é o primeiro e único objetivo da história humana. Será através do mercado que o indivíduo irá ajustar todas as suas preferências de acordo com as suas informações e preços.

É o Estado trabalhando em favor do mercado, auxiliando com suas legislações, e não o limitando, mas agindo em conjunto, a seu favor, dentro do princípio da concorrência. Nesse contexto, estariam garantidos melhores produtos, melhores condições de vida, uma governabilidade para ambos.

De certa forma, pode-se constatar que a chamada crise do liberalismo, incentivou um certo reformismo social, o que não agradou a alguns governos, e acabou por incentivar o neoliberalismo como uma resposta, ou, como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 71), “uma tentativa de entravar essa orientação às políticas redistributivas, assistenciais, planificadoras, reguladoras e protecionistas que se desenvolveram desde o fim do século XIX”.

O fato de alguns governos estarem descontentes com os rumos de sua governabilidade e de buscarem novas possibilidades fez com que passassem a desenvolver no seu contexto de gestão, práticas neoliberais. No que se refere ao surgimento desse movimento, diferentes autores divergem ao que podemos chamar de “data de nascimento”. Dardot e Laval (2016), a título de exemplo, consideram que o marco seria a realização do Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris, durante cinco dias, a partir de 26 de agosto de 1938, enquanto uma outra corrente de pesquisadores, em oposição, tem como momento fundador a criação da Sociedade Mont-Pèlerin, em 1947.

O Colóquio distinguia-se pela qualidade dos seus participantes. Líderes da política e intelectuais liberais da época se fizeram presentes, Dardot e Laval (2016) citam Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Ropke e Alexandre von Rustow e consideram que esse encontro foi uma primeira tentativa de criação de um “neoliberalismo internacional”, que acabou por ser o ponto de partida para o surgimento de outras organizações, tais como a Comissão Trilateral e o Fórum Econômico Mundial de Davos. Para os participantes do Colóquio, o liberalismo clássico foi considerado o principal responsável pela crise que o liberalismo vivia, afinal, o liberalismo antigo via a ordem estabelecida como uma ordem natural, o que acabava por levar a tomar posições conservadoras e a colaborar com a manutenção de privilégios.

Isso implica dizer que aquele liberalismo sonhado por volta do século XVIII, que tinha ideais de emancipação humana para todas as áreas, acaba por tornar-se algo conservador, que contrariava qualquer avanço das sociedades em nome do respeito absoluto à ordem natural. Com isso, muitas correntes do neoliberalismo se juntam em torno de alguns ideais em comum, como a intervenção do Estado, do coletivismo, o que, para Dardot e Laval, é uma das coisas

que a sociedade Mont Pelerin consegue, uma união entre os divergentes visando aos alinhamentos em comum.

Durante a travessia do deserto político e intelectual dos neoliberais, o que importa, na verdade é opor um *front*, unido ao “intervencionismo de Estado”, e a “escalada do coletivismo”. Foi essa oposição que a sociedade Mont-Pelerin conseguiu encarnar, reunindo as diferentes correntes do neoliberalismo, a corrente norte americana, (fortemente influenciada pelos “neoaustriacos” Friedrich Hayek e Ludwig von Mises) e a corrente alemã, e permitindo, desse modo, que se apagassem as linhas divergentes tais como haviam se firmado antes da guerra (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 73).

Essa união fortalece o neoliberalismo e a sua disseminação dentro dos diferentes governos. Além disso, possibilita a abertura da possibilidade de criar uma “agenda”, afinal, conforme Dardot e Laval (2016, p. 82), “a novidade do neoliberalismo ‘reinventado’ reside no fato de poder pensar a ordem de mercado como uma ordem construída, portanto, ter condições de estabelecer um verdadeiro programa político, regras, princípios que guiem as ações humanas, visando o seu estabelecimento e sua conservação permanente”.

Essa possibilidade de se ter uma agenda neoliberal é guiada pela necessidade que o capitalismo concorrencial cria nas pessoas e nas instituições de estarem sempre em adaptação permanente, afinal, é uma ordem econômica variável, e a sociedade industrial e comercial se baseia na divisão do trabalho e na concorrência generalizada. Essa necessidade constante de adaptação que os homens precisam ter, no entanto, não é algo nato, precisa ser construída junto à formação individual e social das pessoas. Isso é constatado pelos neoliberais, que passam a se preocupar com como conduzir essa formação.

O neoliberalismo repousa sobre a dupla constatação de que o capitalismo inaugurou um período de revolução permanente na ordem econômica, mas que os homens não se adaptam espontaneamente a essa ordem de mercado cambiante, porque se formaram num mundo diferente. Essa é a justificativa de uma política que deve visar a *vida individual e social* como um todo como dirão os ordoliberalistas alemães depois de Lippman (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 90).

Para adaptar, então, esse novo homem de que o neoliberalismo necessita, passa-se a criar uma política que possibilite o seu surgimento, com novos hábitos, através dos condicionantes que possibilitem que ele se adapte, de forma harmônica, a essa economia que vive em constante movimento. É claro que a área da educação é parte integrante dessas reformas, afinal, é preciso implantar uma política de educação para as massas, que consiga

preparar pessoas adaptadas a desenvolver as funções econômicas que o espírito capitalista impõe às novas formas de gestão das empresas e empregos que são ofertados. Isso, atualmente, é até uma contradição, afinal, tal como argumenta Goergen (2020), com o capitalismo, o homem foi trocado pela máquina, e o emprego em seu sentido original, se desfez porque hoje temos os colaboradores, que, com o status de serem uma pessoa jurídica, não se importam de não ter mais estabilidade, aposentadoria, vivem a ilusão de fazer parte do sistema.

Porém, não nos enganemos com essa ênfase à educação, pois o objetivo é adaptar os homens a um processo constante de flexibilidade e aperfeiçoamento, afinal, com as novas técnicas e concorrências generalizadas que terão que enfrentar nas empresas, se faz necessário um novo homem. E para Goergen (2020, p. 3), os saberes, as habilidades, as próprias pessoas são submetidas ao único critério reconhecido e aceito: a utilidade sistêmica, ou seja, a geração de lucros para o capital.

Esse novo homem das massas deve apenas nomear quem irá representá-lo no governo, afinal, não se quer que ele fique a cada momento falando o que deve ser feito, ele tem seus representantes para fazer essa função. Essa é a forma de democracia que os neoliberais implantam, a existência de uma elite competente que irá governar e que será a representatividade da democracia, afinal, serão eleitos pelo homem das massas, através do seu direito de escolha, de participação.

Nesse processo, ocorreu um deslocamento em relação aos princípios. No liberalismo clássico, o mercado era regido pela troca, agora, o mercado funciona pela concorrência e essa implica a questão da desigualdade, criando, também, a necessidade de um Estado de direito que ampare, com base em uma boa argumentação e em uma cuidadosa construção jurídica, a ordem do mercado. Alguns princípios guiam essa ordem do mercado:

Princípio da estabilidade da política econômica, princípio da estabilidade monetária, princípio dos mercados abertos, princípio da propriedade privada, princípio da liberdade de contratos e princípio da responsabilidade dos agentes econômicos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 13).

Para o ordoliberalismo, que era o neoliberalismo alemão, era necessário criar uma ordem social e política (DARDOT; LAVAL, 2016), baseada na livre concorrência. Tal ordem determinaria todas as relações sociais e daria aos indivíduos a livre escolha do que seria melhor para a vida. Ao Estado, cabe o papel de protetor e a incumbência de garantir a concorrência e a estabilidade monetária, afinal, isso era um direito que o indivíduo havia conquistado.

Depois de alguns decênios de políticas neoliberais atuando nos países, talvez possamos dizer que, devido às várias crises sofridas estaríamos rumo ao fim do neoliberalismo? Na

perspectiva de Dardot e Laval (2016;2019) isso não se efetiva, pois o neoliberalismo se alimenta e se fortalece por meio das crises. O momento apresenta uma política que combina autoritarismo antidemocrático, nacionalismo econômico e racionalidade capitalista ampliada. A competitividade e a concorrência já se instalaram em todas as relações da sociedade; é o mercado que tem determinado nossas decisões, escolhas. E a internet criou até o mercado das ideias, no qual deixamos de lado experiências coletivas para ficar imersos no mercado dos cliques e curtidas. E quem se opõe a essa neoliberalização acaba sendo considerado um mau patriota, um traidor, alguém que não compreende as vantagens que o mercado oferece.

### **3.3 Mercado e indivíduo empreendedor**

Em contexto liberal, a palavra mercado se torna presença constante na vida das pessoas, na organização das sociedades, mas seu conceito vai mudando de significado. O termo passa a ser visto como um processo de aprendizado e de descobertas no qual os sujeitos envolvidos vão se modificando e, ao mesmo tempo, fazendo os ajustes que consideram necessários.

Esse subjetivismo tem ênfase no neoliberalismo americano através das reflexões de Von Mises e Kurzner, que se utilizam disso para transformar a teoria dos preços de mercado em uma teoria da escolha humana, afinal, para o bom funcionamento do mercado, a da livre escolha é essencial, e o indivíduo será o responsável por juntar as melhores informações que o possibilitaram fazer as melhores escolhas.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 144), é sobre isso que repousa a defesa da não necessidade da intervenção do Estado no mercado, afinal “não se pode compreender essa defesa da liberdade de mercado sem a relacionar ao postulado que a acompanha necessariamente: não há necessidade de intervenção porque os indivíduos são os únicos capazes de fazer cálculos a partir das informações que possuem”.

O indivíduo pode autogovernar-se e isso foi denominado de *entrepreneurship*, conceito que remete à ideia de ser um empreendedor de si mesmo. Para os defensores do neoliberalismo, isso está dentro das pessoas, é preciso apenas ser motivado pelo mercado para, dessa forma, liberar sua capacidade empreendedora, o que demanda processos de formação de si.

No entanto, a formação que adentra a vida social das pessoas, vem com uma visão de mercado como um processo de aprendizagem contínua e de adaptação permanente, sendo esse princípio guia do viver a ser seguido. Na casa, na escola, na empresa, cada um tenta superar algo, é como estar numa luta constante tentando ser o melhor, o líder, e assim,

progressivamente, tudo vai se encaixando no princípio de empreender, de se destacar a partir de seu empreendedorismo e da qualidade que é enfatizada como ideal pelo neoliberalismo.

Para auxiliar nesse processo de formação de si, visando ao mercado, se fez necessário o auxílio dos intelectuais que defendiam o fato de isso ser o melhor para as pessoas, para a organização e para o funcionamento da sociedade, na busca por criar em todos uma cultura de empreendedorismo. Esse processo de convencimento tem início já nos primeiros ensinamentos presentes nas escolas e no mundo do trabalho, e tem o propósito de criar a racionalidade neoliberal, de um homem econômico, empresário de si, um verdadeiro empreendedor, que se tornará, tal como preceituam Dardot e Laval (2016), o mais *enterprising* possível.

Nesse momento, o que se valoriza é uma racionalidade voltada para o agir segundo princípios de imperativos categóricos que são elaborados para o mercado, a renda, a riqueza, e não, o ser humano enquanto portador de dignidade, tampouco se valoriza um bom agir guiando a sociedade. Conforme Dardot e Laval (2016), a postura empreendedora do homem já se fazia presente desde o século XVIII. Essa percepção tem por base a visão de ser um homem de projetos e segue várias linhas de pensamento. Tal olhar, no entanto, foi se modificando, e, na visão do austríaco/americano Von Mises, essa concepção de indivíduo empreendedor é vista como alguém inovador que sabe explorar as oportunidades. Assim, esse modelo é apresentado como um modelo de gestão empresarial voltado a uma validade prática universal, difundida por meio da educação e da imprensa, fundamentais na difusão desse modelo humano genérico que se pretende constituir.

Em relação à figura do empreendedor, encontramos em Dardot e Laval (2016, p. 151) a seguinte premissa:

Desde o século XVIII, o homem de projetos (projector) já aparece como o verdadeiro herói moderno para alguns, como Daniel Defoe. Segundo Richard, Cantillon que sublinhará a função econômica específica do empreendedor, foi sobretudo Jean Baptisti Say, que querendo distinguir-se de Adam Smith, dividiu a noção de trabalho - homogênea demais em sua opinião - em três funções: a do especialista que produz os conhecimentos, a do empreendedor que põe os conhecimentos em prática para produzir novas utilidades e a do operário que executa a operação produtiva. O empreendedor é um mediador entre o conhecimento e a execução.

Temos, então, configurada uma valorização em torno da figura do indivíduo como um empreendedor, que ganhou mais ênfase através da Teoria do Desenvolvimento Econômico de Joseph Schumpeter, que via na figura do empreendedor um combatente, um competidor, que quer ter sucesso financeiro, ser um criador, e não apenas um indivíduo calculador e hedonista.

E todo esse discurso em torno do empreendedorismo ganha ênfase nos organismos multilaterais, que passam a utilizá-lo em seus manuais de auxílio aos países no que refere ao seu desenvolvimento. Passa a ser o discurso oficial dos documentos internacionais. Sobre isso, Dardot e Laval (2016, p. 154) afirmam que:

É interessante constatar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e União Europeia, sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desse discurso sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles, por exemplo, tornando a formação dentro do “espírito empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. Que cada indivíduo seja empreendedor por si mesmo e dele mesmo, essa é a grande inflexão que a corrente austro-americana e o discurso gerencial neoschumpeteriano darão à figura do homem econômico.

Dessa forma, se alastram pelos diferentes países os princípios neoliberais, e, em cada país, é difundido com seus aspectos locais e com seus defensores intelectuais, economistas, políticos, propagando-os da maneira que se ajusta a um todo mundial. Por isso, podemos dizer que tivemos diferentes versões de implantação do neoliberalismo, com características comuns e algumas diferentes, por exemplo, da defendida por Hayek, a qual pedia uma participação ampla do poder Judiciário. Então, além do intervencionismo do governo, ele defendia um intervencionismo jurídico. Nas considerações de Paulani (1999), Hayek é um protagonista de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, ele vê o Estado como uma ameaça letal. Hayek defendia que o mercado era a única instituição capaz de respeitar a primazia do indivíduo.

Em relação à questão intervencionismo jurídico, Dardot e Laval (2016, p. 181) destacam:

É preciso avaliar a extensão da transformação relativa ao lugar do judiciário no pensamento do liberalismo clássico. No século XVIII a ideia da primazia da lei implica uma “redução considerável do Judiciário ou do Jurisprudencial”, o judiciário destina-se em princípio à aplicação pura e simples da lei. [...] Depois, quando a lei nada mais é do que “regra de jogo para um jogo no qual cada um é mestre, para si e de sua parte”, uma nova autonomia e uma nova importância, porque nesse “jogo de catalaxia” o verdadeiro sujeito econômico é a empresa.

Efetiva-se, nesse momento histórico, a importância da criação de leis, que passam a guiar a vida dos indivíduos e a própria organização do Estado, o qual se sujeita a esse direito privado e à judicialização da vida social, econômica, privada, em consonância com o

desenvolvimento do mercado. Esses elementos diversos se interligam visando ao melhor funcionamento do neoliberalismo.

A chamada juridificação das ações esvazia o que se poderia chamar formação de modos de pensar e agir, em nome de uma mecanicização sob a tutela da lei, da qual a vítima não é somente o indivíduo, mas o próprio Estado:

A autonomização do Judiciário não é casual: ela forma um sistema com outras diferenças importantes em relação ao liberalismo clássico. [...] primeira consiste em fazer das relações econômicas internas ao jogo do mercado o fundamento de “toda a sociedade”. A segunda consiste em retirar da alternativa entre direito natural e criação deliberada o arcabouço jurídico constitutivo dessa ordem: as regras jurídicas se identificam com as regras do direito privado e penal ( em especial a do direito comercial, que são oriundos de um processo inconsciente de seleção [...] a terceira mudança coroa as duas outras e representa o remate dessa doutrina: o Estado deve aplicar a si mesmo as regras do direito privado o que significa que não só ele tem de se considerar igual a qualquer pessoa privada, como também deve se impor, em sua própria atividade legislativa, a promulgação das leis fiéis a lógica desse mesmo direito privado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 181-182).

A história do neoliberalismo é, portanto, marcada por momentos de defesa da intervenção do Estado no mercado, momentos de não intervenção, um apoio a um governo guardião quando interessava, e grande influência política e intelectual de vários defensores do liberalismo, tudo isso visando criar uma nova forma de governar os homens, a nova racionalidade neoliberal.

Mas, em concordância com Dardot e Laval (2016), todas essas mudanças se dão em decorrência de uma série de ações e condições que se instauravam em relação ao Estado, à política, à organização da sociedade, porém, na realidade, não se tinha noção que isso tudo resultaria em uma nova forma de regulação que teria alcance mundial, que seríamos governados mundialmente pelos mesmos princípios. Criou-se toda uma estratégia neoliberal que, para Dardot e Laval (2016, p. 191), significa “o conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras do funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos”.

Nesse contexto, os anos 1980 são marcados por novas formas de política, que são qualificadas por alguns como conservadoras, e também neoliberais. Elas vêm como resposta a todas as mudanças que o capitalismo está gerando nas indústrias. Há um grande desenvolvimento de todo o setor industrial, mas também ele sofre uma crise na sua acumulação do capital, uma vez que o regime fordista de desenvolvimento com sua forma de se organizar não dá mais conta, e já surgem novas ideias no mundo do trabalho. Isso implica dizer que o

mundo do trabalho sofre diversas mudanças e cria mecanismos de insegurança em relação à garantia do emprego, e, com isso, motiva ainda mais o empreender, para poder garantir-se.

Tem-se a necessidade de novas políticas, mas essas agora precisam ser diferentes, precisam atingir a formação de um novo homem, que venha a atender a esse novo modo de gestão das empresas, para que atuem em consonância em todos os setores, uma racionalidade em comum visando ao desenvolvimento do mercado.

Na realidade essas novas formas políticas exigem uma mudança muito maior do que uma simples restauração do “puro” capitalismo de antigamente e do liberalismo tradicional. Elas têm como principal característica o fato de alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental, assim como as referências doutrinárias no contexto de uma mudança das regras do funcionalismo do capitalismo. Revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190).

Estamos diante do contexto daquilo que os autores denominam “grande virada”, a qual só foi possível devido ao apoio existente na relação entre as políticas neoliberais e as transformações do capitalismo. Ou seja, ocorreu uma conexão entre um projeto político que se deseja implantar e toda uma dinâmica endógena que envolvia a questão tecnológica, produtiva e comercial. Não é um evento isolado que solidifica o neoliberalismo, é todo um conjunto, e não podemos nos iludir em relação e isso.

É um conjunto de transformações em todos os setores, mas o diferencial que podemos destacar centra-se nos dispositivos implantados para se ter um novo indivíduo, o que atende às perspectivas do mercado, faz dele o seu viver, defende-o. É uma nova racionalidade que surge, uma forma de governo de si e dos outros pautados no mesmo princípio da concorrência e implantados a partir de estratégias de vestimentas disciplinares:

Apenas a conversão dos espíritos não teria sido suficiente - foi necessária uma mudança de comportamento. Isso foi obra, em grande parte, de técnicas e dispositivos de *disciplina*, isto é, de sistemas de coação, tanto econômicos como sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição, segundo o princípio do cálculo maximizador e uma lógica de valorização de capital. [...]. Finalmente, a progressiva ampliação desses sistemas disciplinares, assim como sua codificação institucional, levaram à instauração de uma *racionalidade* geral, uma espécie de novo regime de evidências que se impôs aos governantes de todas as linhas como único quadro de inteligibilidade da conduta humana. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193).

O princípio da concorrência, no neoliberalismo, precisa ser uma regra universal de governo, diferentemente do que era na ordem econômica keynesiana e fordista, que repousava sobre a ideia de que a concorrência entre empresas e governos que possuíam uma economia capitalista poderia ter regras fixas e comuns, inclusive taxas de câmbio, políticas comerciais. As medidas que são consideradas guias nesse momento são as grandes ondas de privatizações de empresas públicas e um movimento de desregulamentação da economia, pois se defendia a ideia de que nas mãos de indivíduos privados os serviços e negócios teriam mais eficiência.

Todas essas recomendações encontram respaldo em organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o FMI, os quais têm como norte maior o “Conselho de Washington”, no qual se estabelece internacionalmente um conjunto de regras e recomendações que os países deveriam implantar para conseguir empréstimos e auxílios. Tudo isso tinha por objetivo implantar um Estado político concorrencial, envolvendo tudo, tantos produtos estrangeiros quanto nacionais. Era como se essa fosse a missão adotada por eles, e assim agiram disseminando esses ideais e promovendo a adesão de diversos governos a essa nova racionalidade.

De maneira mais geral, as políticas seguidas pelos governos tanto do Norte como do Sul, consistiram em buscar no aumento de suas parcelas de mercado em nível mundial a solução para seus problemas internos. Essa corrida à exportação, à conquista de mercados estrangeiros e à captação de poupança criou um contexto de concorrência exacerbada que levou a uma “reforma” permanente dos sistemas institucionais e sociais, apresentada à população como uma necessidade vital (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 198).

O que se constata é que esse novo capitalismo, ou neoliberalismo, está ligado a essa construção política, que promove mudanças globais, unificação de mercados, homogeneização de critérios contábeis, ou seja, uma nova finança global, com base no princípio da concorrência generalizada. É como se o mercado se tornasse um agente disciplinante de todas as ações, tanto das executadas pelas empresas quanto as dos indivíduos. Para Dardot e Laval (2016, p. 201), “todos devem submeter-se ao princípio do *accountability*, isto é, à necessidade de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função dos resultados obtidos”. A *accountability* envolve três dimensões: a avaliação, prestação de contas e responsabilização, e pode ser visto como um dispositivo (SCHNEIDER; NARDI, 2019) utilizado para se conseguir atingir determinados objetivos que corroborem com o sistema capitalista. Faz parte de um projeto hegemônico de sociedade, que também subordina a função da educação às demandas do capital, responsabilizando a comunidade escolar pela melhoria da educação e desresponsabilizando o Estado.

Isso, para Goergen (2020), também passou a fazer parte do cenário da educação, pois os legisladores estão sempre implantando políticas adaptativas, que visam colocar a educação a serviço do sistema econômico. E o que tem predominância são as métricas financeiras, que funcionam no sentido de eliminar qualquer possibilidade de sensibilidade humana e ética. Isso colabora para o esvaziamento do ideal humano de formação, conforme desenvolvido no primeiro capítulo.

E essa nova forma de governar teve impulso devido aos seguintes fatos: nas décadas de 1960 e 1970, se instaurou uma ideologia no sentido de culpabilizar o capitalismo pelos problemas de desemprego, inflação, porém, essa culpabilização se desloca para o Estado a partir dos anos 1980. Se faz crer, nesse sentido, que é a interferência dele que causa isso, e ocorre uma desmoralização da figura do Estado. Isso potencializa a visão de que o capitalismo, na forma de concorrência generalizada, pode ser uma espécie de remédio, um receituário econômico.

Com isso, a visão de um Estado do bem-estar social não tem mais credibilidade. O que desponta é a figura de Estado que funciona como um elo regulador entre o capitalismo e o mercado, um Estado neoliberal parceiro dos novos marcos regulatórios que se instauram, visando criar instrumentos que regulem as relações sociais entre o governo e os sujeitos sociais. Um Estado que também precisa se curvar às regras de eficácia, ou seja, ele mudou quando impõe as grandes privatizações das empresas públicas, deixando de ser o Estado produtor, mas continua no formato de regulador.

Enfim, em outro campo, coube ao Estado criar o elo entre o poder do capital financeiro e a gestão empresarial: ele deu um quadro legal às normas de governança empresarial que consagrava os direitos dos acionistas e instaurava um sistema de remuneração dos dirigentes baseado no aumento do valor das ações (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 203).

O que se vê é toda uma mudança de perspectiva em relação à visão que se tem do sujeito. Ele estava sendo “estragado” pelo Estado, que o tornava dependente dele. Era preciso um novo discurso que o impulsionasse a se responsabilizar por suas coisas, afinal, ele teria oportunidades de escolha nessa nova forma de governar, mas, ao mesmo tempo, precisaria dar algo em troca, ou seja, deveria conduzir a sua busca direta pelo seu próprio aperfeiçoamento, a sua busca para ser o homem que o mercado precisa, um futuro empreendedor.

Sobre isso, Dardot e Laval (2016, p. 210) asseveram:

O grande tema neoliberal afirma que o Estado burocrático destrói as virtudes da sociedade civil: a honestidade, o sentido do trabalho bem feito, o esforço pessoal, a civilidade, o patriotismo. Não é o mercado que destrói a sociedade civil com sua “sede de lucro”, porque ele não poderia funcionar sem essas virtudes da sociedade civil; é o Estado que corrói as molas da moralidade individual.

Há toda uma nova visão sobre a moralidade, afinal, se o indivíduo precisa responsabilizar-se por suas escolhas, tem de conquistá-las, tem de ser merecedor. O Estado fica desresponsabilizado de prover benefícios a esse sujeito. A competição e a concorrência ganham mais impulso, e a necessidade de ousar, correr riscos, passa a ser vista como algo natural, tanto na vida familiar quanto no trabalho. Disso decorrem as trocas constantes que se tem no mundo de trabalho, nada é duradouro, e é preciso buscar sempre algo diferente, inovar.

Para garantir que as condutas estejam em consonância com os ideais neoliberais, utiliza-se de todo o aparato de avaliação, regulação, *accountability*, que passa a se vincular desde o início da vida escolar até a vida no trabalho, tem-se um sistema que nos incentiva através de uma meritocracia a nos envolvermos nesse mundo da concorrência, ficando natural o surgimento de um indivíduo baseado no cálculo, o que se ganha em troca, passa a determinar as ações, e o viver vai se tornando algo numérico.

Essa situação nos remete a indagar que tipo de formação estaria atendendo a esse princípio: formar para poder decidir dentro de uma perspectiva de mercado, um empreendedor, um competidor, ou um ser coletivo, questionador do seu redor? Por isso, tudo está envolto em um contexto de formação do sujeito desde a sua infância, até o mundo do trabalho, a uma relação entre eles. No processo formativo, pode ocorrer complementariedade entre formação humana e formação para o trabalho, visto o trabalho como algo que ajuda a nos constituir enquanto seres humanos, algo que nos proporciona vivências diferentes e distintas experiências de aprendizagens.

Precisamos ter condições objetivas para o bem viver, e poderíamos dizer que uma forma de elas se efetivarem é via o pagamento pelo trabalho realizado, e, para termos essa garantia de um trabalho, precisamos ter a segurança de acesso a ele. Toda a flexibilidade que o mundo do trabalho tem apresentado, a instabilidade, o desemprego acaba por colaborar com o controle da sua subjetividade, afinal, ele se vê na condição de ser esse sujeito que se apresenta como o ideal no mundo em que vivemos, o sujeito ativo, empreendedor, flexível, apto a todas as mudanças.

Para Dardot e Laval (2016, p. 230), há uma mudança no sentido de que:

Não se trata mais, como no “welfarismo”, de redistribuir bens de acordo com certo regime de direitos universais à vida, isto é, à saúde, à educação, à integração social e participação política, mas de apelar à capacidade de cálculo dos sujeitos para fazer escolhas e alcançar resultados estabelecidos como condições de acesso a certo bem-estar.

Infere-se, disso, que o neoliberalismo consegue ser para além de disputas ideológicas, partidárias. Ele consegue se tornar a própria razão, como destacado por Dardot e Laval (2016). Além disso, consegue se tornar uma racionalidade global, ser uma técnica de governo dos homens, com base nos dispositivos de controle da conduta, fazendo com que todos se sintam comprometidos com essa lógica das relações pautadas na concorrência. O sujeito passa a se orientar pela competição, eficiência e lucratividade, que é o instrumental político neoliberal.

O instrumental político do neoliberalismo é, por excelência, a gestão da competição, que se estende a todos os domínios da existência pela implantação de instrumentos de registro contábil dos resultados da atividade, da avaliação individual das competências, das técnicas de *benchmarking* e de ranking, em outros termos, pela implantação do conjunto de ferramentas que permitem construir todos os meios a partir do modelo de mercado econômico (LAVAL 2020, p. 279).

O sujeito internaliza esse instrumental em seu viver, e passa, assim, a se orientar na sua família, na sociedade, no seu trabalho, dessa forma colaborando com essa racionalidade neoliberal. Ele se cobra que precisa atingir resultados melhores, não necessitando que a empresa faça isso, ele que precisa ter coragem de empreender, de ser o melhor, não há limites para ele, essa ideia que lhe é induzida. A isso, Laval e Dardot (2018; 2019; 2020) conceituam como uma nova forma de subjetivação, a qual eles denominam de *ultrasubjetivação*: a exigência de uma autossuperação constante, na busca do além de si mesmo. Para Laval (2017, p. 107), seria construir um portfólio de competências, na concepção de que “[...] para ser eficiente, para ser inovador, é preciso tornar-se si próprio objeto de desempenho, invenção, criação”. Isso é o ir além de si mesmo.

### **3.4 Empresa como forma de governo: do Estado e do indivíduo**

Os governos dos países passam a aplicar, na sua forma de governar, práticas empregadas no mercado, ou seja, ocorre uma importação, para o setor público, da racionalidade usada nas empresas, e isso foi aceito muito bem por alguns, e disseminado como bom pelo mundo, com o apoio do Banco Mundial e da OCDE.

Desde os anos de 1980, o novo paradigma em todos os países da OCDE determina que o Estado seja mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor. O *management* apresenta-se como modo de gestão “genérico”, válido para todos os domínios, como uma atividade puramente instrumental e formal, transponível para todo o setor público (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274).

Com a aceitação e a implantação por parte dos governos dessa nova forma de governar dentro das instituições públicas – à maneira empresarial –, ocorre a mudança de conceitos e até mesmo de vocabulários utilizados nos diferentes lugares. E, no cenário político, também se passa a ter um novo uso de termos, tal como “governança”, que acaba mundialmente sendo uma palavra-chave para o governo neoliberal. Para Dardot e Laval (2016), esse termo apresenta uma polissemia, pois acaba sendo usado em três dimensões que se juntam em relação ao poder, ou seja, para a condução das empresas e dos Estados, e, por fim, se utiliza dele para a condução do mundo.

O Estado fica na posição mais de estrategista do que propriamente de produtor das coisas, afinal, ele não deixa de interferir, apenas exerce o seu poder de forma indireta, adotando normas, vocabulário, sendo um parceiro das empresas, que acabam, por intermédio de seus consultores, ditando os imperativos que vigoram nas agendas do governo. Segundo Dardot e Laval (2016), o que ocorre é uma hibridação entre os poderes das empresas e do Estado. Esse Estado parceiro dos empresários não tem as mesmas perspectivas que possuía anteriormente, agora, ele não visa assegurar uma melhor integração dos diferentes níveis de vida coletiva que existe. O que há é uma preocupação em como ordenar, conduzir toda a sociedade, em todos os aspectos, para a adaptação das exigências da concorrência mundial.

Tem-se, nesse sentido, uma mudança de visão em relação à sociedade. A população passa a ser vista como apenas um recurso, uma mercadoria, que precisa ter um valor para participar desse mercado concorrencial. Nesse universo, é preciso tornar-se útil para se ter um valor para negociar com as diferentes empresas, escolas, fábricas, lojas, tudo com a mesma lógica de governo. Do mesmo modo, é preciso produzir, competir, gerar lucros, em detrimento das questões sociais, que mudam o seu sentido.

A política que ainda hoje é chamada de “social” por inercia semântica não se baseia mais em uma lógica da divisão dos ganhos de produtividade destinada a manter um nível de demanda suficiente para garantir o escoamento da produção em massa: ela visa a *maximizar a utilidade da população*, aumentando sua “empregabilidade” e sua produtividade, e diminuir seus custos, com um novo gênero de política “social” que consiste em enfraquecer o poder de negociação dos sindicatos, degradar o direito trabalhista, baixar o custo do trabalho, diminuir o valor das aposentadorias e a qualidade da

proteção social em nome da “adequação global” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284).

E essa lógica da governança se instaura mundialmente e passa a ser vista como o antídoto para as crises. Acredita-se mais que o agente privado terá melhores condições de resolver os problemas de gestão do que as do público; é como se, agora, o Estado e tudo mais seja visto como uma empresa que está a serviço das empresas.

É uma valorização da cultura da empresa que se dissemina, uma forma de gerencialismo, que é vista como um remédio aplicável a todos os males, com postulados bem definidos que são colocados em prática nessa forma de governança cujas premissas se baseiam no fato de que tudo que é público não tem eficiência. O que funciona melhor, com melhores resultados, é a gestão privada, eficaz, inovadora, flexível.

Sobre essa questão, Dardot e Laval (2016, p. 289) lembram:

Nos anos de 1980, a prioridade é da empresa, vetor de todos os progressos, condição da prosperidade, acima de tudo, provedora de empregos. Esse culto à empresa e ao empreendedor não é consequência apenas de *lobbies* patronais e doutrinários. Ele é celebrado todos os dias e em quase todos os países pelas elites administrativas, pelos especialistas em gestão, pelos economistas, pelos jornalistas submissos e pelas autoridades políticas. A homogeneização ideológica conjuga-se com a internacionalização das economias - a competitividade torna-se prioridade política no contexto da “abertura”.

Percebe-se, assim, uma aceitação global dos princípios neoliberais, e a palavra-chave da nova gestão pública dos governos passa a ser “concorrência”. Esse cenário pode ter se instaurado de diferentes formas e caminhos, e uma nova forma de ver as coisas se estabelece, uma nova racionalidade se faz presente, visando adaptar todos ao mercado mundial.

Esse “paradigma global” da reinvenção do governo apresentou várias faces, conforme o país, o governo, o interprete, os quais ressaltam ora a importação do modelo de empresa, ora a necessária participação democrática da população nas decisões - isso quando não misturam as duas coisas. Mas a principal tendência nos países desenvolvidos consistiu em impor um novo modo de racionalização às administrações públicas que obedece às lógicas empresariais. Concorrência, *downsizing*, *outsourcing*, [terceirização], auditoria, regulação por agências especializadas, individualização das remunerações, flexibilização do pessoal, descentralização dos centros de lucro, indicadores de desempenho e *benchmarking* são todos os instrumentos que administradores e decididores políticos em busca de legitimidade importam e difundem no setor público em nome da adaptação do Estado à “realidade do mercado e da globalização” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 301).

Com isso, essa prática da governança se torna um mantra global, adotado por todos, com a benção do Banco Mundial e da OCDE, que enfatizam que um Estado forte é esse que regulamenta as atividades facilitando o funcionamento do mercado. É como se todos os países realizassem reformas nas suas formas de administrar, pautadas nos mesmos métodos, preconizados pelo neoliberalismo, com o mesmo léxico, mesmos indicadores de avaliação de desempenho, incentivo à competitividade, apoio às boas práticas, tudo isso num cenário de reengenharia de processos.

Tudo passa a ser organizado como uma empresa. Dardot e Laval (2016) demonstram que hospitais, escolas, universidades, delegacias, tudo se enquadra na visão de que devem funcionar como uma empresa e, dessa forma, serão avaliadas por seu desempenho e eficácia, o que, na prática, acaba por substituir o ato de julgamento das coisas, que depende de critérios éticos e políticos, por números que se deve apresentar.

Se estabelece, desse modo, uma forma de controle, de poder, que envolve a relação dessas profissões com os números que devem apresentar. Também, cria-se uma espécie de competitividade, de indicadores de desempenho, que visam criar conduta, um sujeito que pense primeiro sobre como ele pode atender às expectativas que lhe são desejadas pelo mercado em que está inserido. Por tudo isso, Dardot e Laval (2016) destacam que “é pela construção de um sujeito cuja conduta será guiada por procedimentos de avaliação e sanções ligadas a eles que se deve julgar esse modo de governo introduzido no serviço público”. A construção de um novo sujeito, é isso que a adesão e a implantação de todos os princípios neoliberais legitimaram. Se pensarmos no nosso cotidiano, o homem-empresa desejado se faz presente, o espírito da competitividade é o que mais se incentiva desde a tenra infância, instaurando um discurso de que cada um precisa se aperfeiçoar e de que isso é responsabilidade do próprio indivíduo. Além disso, o ter é visto como o melhor, de modo unânime na sociedade. Esse novo sujeito tornou-se um empreendedor individualista, que não se sente responsável por nenhum coletivo. Na visão de Dalbosco (2020), isso é um resultado desastroso afinal esse sujeito neoliberal, empreendedor individualista vai se ocupar egoisticamente apenas de si mesmo, com isso não buscará desenvolver nenhuma relação com as formas cooperativas e solidárias de vida.

As ciências buscaram refletir sobre o ser humano, ao longo da história, visando a um ideal de ser humano. Na antiguidade, desejava-se o homem temente a Deus, a um ser supremo; na modernidade, o sujeito de si, capaz de, pelo uso da razão, produzir o seu desenvolvimento e o progresso da humanidade. A questão atual é: que homem se deseja neste momento histórico? Em resposta, Dardot e Laval (2016) asseveram que o homem neoliberal é um indivíduo

competitivo, empreendedor, que vive imerso na competitividade de todas as suas relações, é uma competição local e global.

A partir da legitimação do discurso mundial que corrobora na formação de um sujeito neoliberal, criou-se uma rede de regulamentos, dispositivos, sanções, com o objetivo psíquico de conduzir o indivíduo a naturalizar nele os princípios idealizados pelo neoliberalismo. Ocorreu uma mercantilização das relações sociais, induzida pela nova economia, as quais, segundo Dardot e Laval (2016), são mais difíceis de serem captadas, mas ocorreram, e passamos a ter na modernidade a presença de uma dualidade: um cidadão dotado de direitos inalienáveis e o homem econômico guiado por seus interesses, o homem como “fim”, e o homem como “instrumento”.

Foi preciso o uso de dispositivos de eficácia, os quais, nas palavras de Dardot e Laval (2016), consistem no uso de um conjunto de processos de normatização e técnicas disciplinares de controle do corpo, de organização do trabalho, lazer, uma educação da mente. Tudo isso é voltado à possibilidade de se ter, ao mesmo tempo, um trabalhador produtivo, que é o grande ganho da sociedade industrial, e um indivíduo calculador. Isso se processa através do governo de conduta que é feito aos homens e, por meio dessa manobra, penetra o pensamento, orientando-o, educando para a realização das escolhas certas.

Na perspectiva de um “governo” efetivo, o neoliberalismo tem intensidade e se expressa com estratégias próprias. Para Carvalho (2016), a estratégia própria é a elevação à última potência do poder de abstração que a biopolítica foi capaz de elaborar. Em um registro biopolítico, um indivíduo não é mais um corpo individual; ao contrário, tornou mero número, cifras, passível de gestão administrativa, em qualquer instância de sua vida. Dessa forma, se faz possível ser governado na família, na escola, no trabalho, no lazer. Manipulável, porém, trabalhador, ativo, responsável, por gerar seu sustento e poder fazer escolhas.

O sujeito que deseja, que recebe várias determinações, que é um sujeito neoliberal, empresarial, um neossujeito, é aquele que aceita tudo que a empresa dele exige em termos de dedicação e eficácia em sua vida pessoal, como seu guia de vida, se dedicando ao máximo em suas tarefas produtivas, buscando ser o melhor colaborador da empresa. Dardot e Laval (2016, p. 327) postulam que:

O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder, ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, e assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega.

O sujeito formado por esta racionalidade é um sujeito competidor, exposto aos riscos, responsável pelo seu fracasso e responsável pelo seu próprio aperfeiçoamento e desenvolvimento de suas competências e habilidades. É nesse ponto que o neoliberalismo nos engana, falseia a nossa visão, produzindo a ideia de sujeito empresário de si mesmo. Afinal ele precisa se empenhar em todas as suas relações, escola, família, trabalho, em ser e fazer tudo o que puder, é ele o responsável por seu sucesso ou fracasso. Para Silva (2020), todo esse imperativo do desempenho acaba por transformar o indivíduo em seu próprio carrasco, contexto asseverado com a presença dos *coachings* e dos expertises de autoajuda.

Nessa ilusão do empreendedor de si, também se enfatiza o imperativo de uma aprendizagem vitalícia e autogerida, que vai dar suporte a ser esse novo homem livre, o que pode escolher como administrar seu viver.

O homem livre do neoliberalismo e, antes de mais nada, um sujeito em formação perene, e capital humano, sinônimo inequívoco de aquisições autoformativas. Convertidas em mero lócus de produção instrumental de sujeitos empreendedores- condenados, contudo, ao mais puro precariado, frise-se -, as práticas educacionais contemporâneas teriam o papel fundamental de sediar tal modo de subjetivação junto as novas gerações, firmando-se como um bem ou serviço crucial para a promoção da cidadania democrática; está ancorada em modelos existenciais fortemente marcados por apelos concorrenciais, não obstante descentrados, flexíveis, customizados, etc. Um paradoxo constante se impõe: todos seriam livres para galgar seu lugar ao sol, porém sem nenhuma garantia de condições isonômicas para fazê-lo (AQUINO, 2020, p. 199).

A forma de ver o homem como uma mercadoria já era efetiva quando se deu o advento do capitalismo. O fato novo agora é que, transferindo os riscos para os trabalhadores assalariados, as empresas passaram também a se sentir confortáveis para exigir disponibilidade e comprometimento, pois, agora, a empresa já não é um lugar de realização pessoal, e sim de competição, de busca pela maximização dos lucros e excelência produtiva.

E cabe a esse novo sujeito neoliberal ser esse indivíduo-empresa tão desejado e responsável por sua formação, por se tornar o melhor, na disputa no mundo do trabalho, no qual somente os melhores vencem. O indivíduo internaliza isso tudo como responsabilidade sua.

Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida das mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para

fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330).

O diferencial dessa nova racionalidade neoliberal é que, além de permitir uma forma de governar os homens, ela influenciou a forma como ele mesmo se governa, ou seja, além de governado, o homem passou, ele próprio, a se autogovernar e autoavaliar, tornando-se um vigilante de si mesmo. Na análise de Dardot e Laval (2016), isso é uma vantagem, afinal, ela é capaz de unir todas as relações de poder em um mesmo discurso, ou seja, a família, a escola, a vida social, o trabalho, tudo se vê guiado pelo mesmo mantra.

E isso tudo é apoiado e incentivado por uma política, uma mídia do cuidar de si mesmo, que, a partir de seus programas, revistas, jornais, dissemina a necessidade do comprometimento com a alimentação, lazer, corpo, como sua responsabilidade para se conseguir viver bem. Nesse cenário, responsabiliza-se o indivíduo, de modo que, se não souber fazer boas escolhas – relativamente ao seu corpo, sua alimentação, etc –, estará prejudicando a si mesmo.

Assim, novos paradigmas despontam na educação, no mercado de trabalho, inclusive envolvendo a formação do ser humano, que passa a ser definida como formação por toda a vida, a empregabilidade precisa ser conquistada, é uma nova visão de indivíduo.

Tem-se, então, uma nova perspectiva de ética do trabalho na visão neoliberal, cujo grande princípio é justamente a junção dos princípios que regem a empresa, adotados na vida pessoal, ou seja, os projetos de ambos são os mesmos, e isso somente é possível se o indivíduo ver a si mesmo como uma empresa de si, por isso, todas as atividades que forem desenvolvidas serão voltadas para o processo de valorização do eu, para a constituição do seu portfólio profissional e pessoal. Ocorre, portanto, uma integração entre a vida pessoal e profissional.

Com isso, nessa visão de empresa de si, a relação de trabalho se transforma. Não há necessidade de relação salarial, na forma de um contrato de trabalho, o trabalho torna-se um produto, com valor a ser determinado e negociado entre “empresas de si mesmo”. Há uma relação contratual em substituição ao contrato salarial. Assim, cada indivíduo precisará aprender a ser um sujeito autônomo e ativo que, na e pela ação, deve operar sobre si mesmo, conforme observam Dardot e Laval (2016). Isso implica dizer que ele mesmo promoverá seu desenvolvimento da melhor forma que conseguir conduzir, e, assim, aumentará o seu capital humano, valorizando-o. Terá que desenvolver as suas estratégias de vida, dando atenção ao modo de se autoempresariar, inovando, criando e sobrevivendo a uma economia globalizada. Cria-se, então, todo um mecanismo para aliciar as subjetividades dos sujeitos, ou seja, sua maneira de falar, mover-se, sua forma de ser, suas motivações, visando fortalecer o “eu”,

desenvolvendo essas habilidades com o intuito de torná-lo com mais domínio de si mesmo, e, portanto, mais operacional para a empresa.

Há uma relação entre o governo de si mesmo e o governo da empresa, e, nesse sentido, interessa à empresa utilizar-se da psicologia e da ética, para moldar e conduzir o indivíduo a se tornar um sujeito ativo, trabalhador, flexível, adaptável, colaborador, empático e de fácil manipulação. Isso implica dizer que essas instituições se devotam a investir em exercícios que podem vir a mudar a conduta do sujeito, e isso é bem visto porque pode transformá-lo, levando, nas palavras de Dardot e Laval (2016), a uma perfeita harmonia com o mundo da empresa (microcosmo) ou à harmonia com o mercado mundial (macrocosmo). Romperam-se as fronteiras, o comércio é realizado mundialmente. É preciso, portanto, pensar local e globalmente, e melhorar as qualidades desenvolvidas pelos sujeitos pode trazer lucros e investimentos para a empresa, afinal, ele é um colaborador. Nesse universo, se estabelece um discurso sobre as qualidades que devem ser desenvolvidas pelo sujeito, e isso é um desafio estratégico para as empresas.

Também, há um discurso em torno da autoestima, concebida como chave para se alcançar o sucesso, o que faz com que o conhecimento de si mesmo e o amor-próprio sejam considerados condições para alguém ser bem-sucedido. Paralelamente e em decorrência disso, as empresas também serão bem-sucedidas, pois terão trabalhadores produtivos. Isso faz parte da estratégia neoliberal que se utiliza, segundo Dardot e Laval (2016), da coerção econômica e financeira como forma de autocoerção e autoculpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece. Dessa forma, fracasso ou sucesso tem relação com o governo de si mesmo.

É como se todos os resultados que as pessoas têm na vida em sociedade fossem definidos pelas suas próprias decisões. Como se isso dependesse apenas do indivíduo, de forma que ele racionalmente acumularia boas escolhas, que, baseadas em cálculos responsáveis de custos e benefícios, iriam lhe proporcionar bons resultados e vantagens.

Nessa concepção de viver, o sujeito neoliberal fica exposto a riscos, visto ser ele o único responsável por sua trajetória de vida. Isso pressupõe viver em risco, sem ancoragem coletiva ou o apoio do Estado. Afinal, para que prover educação, saúde, segurança, justiça para todos se as camadas de elite da sociedade podem escolher e pagar. Tende-se a responsabilizar as camadas mais humildes pelo seu destino. A simples oferta já garante felicidade aos indivíduos, e a opção por pagar por aquilo lhe dá a ilusão de domínio. Isso tudo ocorre, no entanto, sem que o indivíduo ao menos reflita se aquele que não conseguiu ter a situação

econômica para pagar está conseguindo garantir o seu viver, sem pensamento coletivo. Apenas o individual prevalece.

Para Dardot e Laval (2016), tem-se, nesse sentido, uma relação entre a livre escolha que o mercado incentiva – que é o mantra do neoliberalismo, a liberdade de poder escolher o melhor produto, a melhor empresa, a melhor escola, – com a transparência do funcionamento social, condição necessária para uma boa escolha. É preciso ter mecanismos de compartilhamento de informações sobre os riscos, para que, assim, o indivíduo possa ter condições de realizar a sua escolha e, desse modo, seja efetivamente responsável por ela e pelos riscos envolvidos.

Nesse sentido, poderíamos pensar que o mercado já está fazendo isso quando estabeleceu rankings e indicadores para tudo, afinal, ele possibilita que, pautado nos números apresentados, o sujeito possa tomar uma boa decisão, escolher entre os melhores médicos, escolas, etc. Estará exercendo o seu direito individual, e o problema disso tudo é a culpa que cai sobre o sujeito que não conseguiu o sucesso esperado. Essa forma de subjetivação neoliberal justifica a criação de indicadores para tudo, determinando a vida, organizando a sociedade, mas não assume a sua parte de colaboração como responsável também pelo “fracasso” nessa sociedade cheia de desigualdades.

No sistema brasileiro de educação, temos o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), considerado uma forma de *accountability* e que comprova que o país está tendo uma política educacional pautada nesse princípio.

Ao Índice é creditada capacidade de congregar objetivos mais consistentes de *accountability* justamente por trabalhar com metas claras e concretas de qualidade, a serem atingidas por escola e por dependência administrativa (federal, estadual, municipal). Outra medida é que ele atua de modo a comprometer e responsabilizar governos estaduais, municipais e escolas pelos resultados. A construção de ranking das escolas, por parte da mídia, assim como o oferecimento de assistência técnica e financeira, pelo MEC, para os municípios prioritários, são exemplos de iniciativas que corroboram a responsabilização e que, a nosso ver, reforçam a existência de uma política de *accountability* para a Educação Básica no Brasil (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 100).

Toda essa responsabilização não tem nada de natural, é uma construção neoliberal, que deixa de ver o sujeito pelas suas qualidades adquiridas ao longo de sua trajetória profissional e escolar, e o mede, mensura, por um valor numérico, o vê apenas como força de trabalho, uma mercadoria.

O que se incentiva é um sempre querer mais, um não estar satisfeito. Não se busca um equilíbrio, os dispositivos da indústria cultural trabalham no sentido de conduzir o indivíduo a

uma constante insatisfação com o que tem. As imagens o levam a querer sempre mais, outro modelo, e, assim, o mercado consumidor precisa produzir e ocorre uma procura maior, um retorno em lucratividade que é o objetivo das empresas.

Sobre isso, Dardot e Laval (2016, p. 355) afirmam não se tratar mais “de fazer o que se sabe fazer e consumir o que é necessário, numa espécie de equilíbrio entre desutilidade e utilidade. Exige-se do novo sujeito que produza ‘sempre mais’ e ‘goze’ sempre mais, e, desse modo, conecte-se diretamente com um ‘mais-de-gozar que se tornou sistêmico”.

Se instaura um discurso envolvendo o desempenho e o gozo, em um contexto no qual cabe ao indivíduo sempre desejar mais, querer melhorar seu desempenho para além de suas capacidades, baseado na pretensa necessidade de sempre querer algo superior, diferente, e visto como algo positivo. Isso teve apoio da psicologia, que, também com discurso envolvendo as capacidades do indivíduo, promove uma identificação. Assim, o sujeito neoliberal também é produto da construção de discursos psicológicos e que se fundiram com os discursos econômicos. Isso “foi possível a partir do momento em que a função “psi”, apoiada pelo discurso “psi”, foi identificada como o motor da conduta” (Cf. DARDOT, LAVAL, 2016, p.358). Ou seja, há um contexto histórico favorável ao surgimento desse novo homem vinculado aos princípios neoliberais.<sup>3</sup>

Como afirmam Dardot e Laval (2016), ocorre uma junção dos dispositivos utilizados pela sociedade industrial, em todas as áreas, na família, na escola, no trabalho, envolvendo toda uma psicologização das relações sociais, que se preocupam em explicar de alguma forma como os indivíduos poderiam viver melhor no seu ambiente de trabalho e de estudo e encontrar prazer nele. Se unem psicólogos, sociólogos, economistas, todos compreendendo o sujeito como um lugar de desejos, paixões, diferentes interesses, mas também de normas e julgamentos morais, e, partindo disso, passam a utilizar-se do campo psíquico como um dispositivo que pode ser usado por meio de estímulos, incentivo, recompensa, punição, enfim, elabora-se todo um conjunto de técnicas visando atingir a esse objetivo.

Ainda em Dardot e Laval (2016), a junção dos discursos econômicos e psicológicos teve sucesso em outra questão que não a da livre escolha. Trata-se da ideologia da escolha, dessa possibilidade que se abre ao indivíduo de poder escolher o que lhe melhor convier, uma ilusão de que ele é o árbitro supremo, de que pode escolher seu estilo, sua moda, seguir o que quiser, como se não houvesse, por trás de cada escolha, algo já predeterminado, para que a escolha ocorra dentro das possibilidades apresentadas a que interessa a empresa, afinal, ela já planejou

---

<sup>3</sup> O discurso “psi” aqui entendido como “tecnologia intelectual” o qual através de seu poder de expertise e sua legitimidade científica, contribuiu para a definição do indivíduo governável moderno.

o que irá ser disponibilizado, ser dado acesso. Em outras palavras, tem-se a normalização da normatização empresarial

Tem-se, nesse sentido, uma mudança, ou seja, o espaço do sujeito incentivado pelo liberalismo clássico passa a ser ocupado pelo sujeito neoliberal. Os dois são produtos de várias condições objetivas que se tinham em cada momento, porém, com diferenças particulares.

Esse sujeito é, na realidade um *efeito composto*, como era o indivíduo do liberalismo clássico. Vimos que esse último era produto combinado de considerações múltiplas, de diferentes ordens (a anatomia e a fisiologia combinaram-se com a economia política e a ciência moral para lhe darem um fundamento intelectual sólido). Da mesma maneira, é pela combinação da concepção psicológica de ser humano, da nova norma econômica da concorrência, da representação do indivíduo como “capital humano”, da coesão da organização pela “comunicação” do vínculo social como “rede” que se construiu pouco a pouco essa figura da “empresa de si” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 358).

O momento vivido é transformado então em uma negociação, ou seja, tudo tem um preço, pode ser negociado, tudo se tornou mercadoria. A título de exemplo, pode-se apontar a ação do pai de família, que, se não conseguir se empresariar a ponto de dar boas condições à sua família, vê como ilegítimo o exercício de autoridade perante os filhos, que o consideram como um fracassado em razão de não conseguir prover condições para que os filhos consigam ter o que a sociedade dita.

O discurso da livre escolha é tão exaltado pelos dispositivos que se torna difícil prevalecer os princípios da ética, do mesmo modo que também há uma dificuldade em garantir o respeito ao que cada geração transmite pela experiência do seu viver. Aquilo que se considera necessário a uma boa formação que poderia se dar pela passagem de uma geração a outra não se valoriza. Segundo Dardot e Laval (2016), o que ocorre é uma dessimbolização do mundo, as estruturas simbólicas passam a disseminar narrativas que atendem a uma lógica econômica capitalista, e ocorre uma instrumentalização do simbólico.

Algumas vezes, nos questionamos a respeito desses dispositivos e até lamentamos a sua utilização, no entanto, importante estender essa reflexão: o que fazemos para entender esse funcionamento, condição necessária se queremos superar essa forma de viver em sociedade que não nos conduz ao bem viver, apenas nos impele cada vez mais à barbárie? Para Dardot e Laval (2016), é inútil ficar lamentando, e, por isso, os autores enfatizam a importância de se compreender como se deu toda essa instrumentalização, essa construção de uma racionalidade mundial que levou a um novo sujeito, um sujeito que corrobora em perpetuar o neoliberalismo.

[...] É inútil lamentar a crise das instituições de enquadramento como família, escola, organizações sindicais ou políticas, ou chorar a decadência da cultura e do saber ou o declínio da vida democrática. É melhor tentar compreender como todas essas instituições, valores e atividades são hoje incorporadas e transformados no dispositivo de desempenho/gozo, em nome de sua necessária “modernização”, é melhor examinar de perto todas as tecnologias de controle e vigilância de indivíduos e populações, sua medicalização, o fichar, o registro de seus comportamentos, inclusive os mais precoces; é melhor analisar como disciplinas médicas e psicológicas se articulam com o discurso econômico e com o discurso sobre segurança pública para reforçar os instrumentos da gestão social (p.375).

Nesse cenário, se revela urgente abriremos nosso olhar para o modo como toda essa racionalidade se enraizou na sociedade, naturalizando-se em todos os meios, conciliando, fazendo ajustes e sendo aceita no mundo todo. Nesse percurso, se revela importante compreender seus dispositivos, suas formas de atuação, e, a partir disso, abrir-se para a possibilidade de resistências.

Do mesmo modo, é preciso avaliar as possibilidades de superação dessa subjetivação, a qual se tornou um imperativo. Assim, é preciso que os sujeitos tenham condições de compreender o que significa ser uma empresa de si e quais consequências isso pode trazer para a vida, pois a forma atual de governabilidade – para a qual o necessário é o autopromover-se – facilita a perpetuação dos princípios capitalistas, de responsabilização e regulação. E os dispositivos dos quais as escolas têm se utilizado no cotidiano são no sentido de secundarizar o trabalho de si e de não incentivar uma abertura em relação ao outro, afinal, isso seria contraditório com a escola-empresa.<sup>4</sup>

Para o neoliberalismo, a empresa é uma forma de subjetivação, um modelo que propagam a ser seguido, afinal, assim, o indivíduo se controla e ainda pensa que precisa trabalhar – e muito bem – para poder gerar mais capital humano e financeiro. Assim, não se tecem críticas ou se instauram discordâncias, fica fácil administrar, cada um é responsável pelo seu sucesso e pelo seu fracasso, de modo que a individualização do mundo vai se naturalizando, e o princípio da coletividade se dissolvendo.

---

<sup>4</sup> Empresa é também o nome que se deve dar ao governo de si na era neoliberal. Segundo essa lógica, o indivíduo não deve mais se ver como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço ao mercado. A mesma visão é incorporada pela instituição escolar. Do ponto de vista do indivíduo, o seu trabalho é sua empresa, e seu desenvolvimento define-se como uma empresa de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 1996, p. 335). Em relação ao cuidado de si, “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6). O ocupar-se consigo mesmo indica uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 50). Nesse sentido, o cuidado de si pode ter o objetivo em si mesmo, do ocupar-se de si como uma prática de vida, prática que se revela como crítica e inventiva sobre si mesmo que reflita na prática de liberdade sobre si mesmo.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 377-378), os traços que caracterizam a razão neoliberal são os seguintes:

Em primeiro lugar, ao contrário do que pensavam os economistas clássicos, o mercado apresenta-se não como um dado natural, mas como uma realidade construída que, como tal, requer a intervenção ativa do Estado, assim como a instauração de um sistema de direito específico. [...] segundo lugar, a essência da ordem de mercado reside não na troca, mas na concorrência. [...] Terceiro lugar, é o mais novo tanto relativamente ao primeiro liberalismo quanto ao liberalismo reformador dos anos de 1890-1920, o Estado não é simplesmente o guardião vigilante desse quadro, ele próprio, em sua ação é submetido à norma da concorrência.

Esses traços se revelam presentes tanto em nível mundial quanto local, estando em nossos viveres diários. A presença do Estado tem se dado de forma a criar regulamentações que facilitam a concorrência e a competitividade como princípios de administração, ou seja, o modelo gerencial de empresa está sendo seguido, e as pessoas não têm mais a referência no público, no sujeito de direitos. A mercantilização das coisas naturalizou-se, viramos atores dentro de um cenário de empreendedores que realizam contratos com outros autoempreendedores.

No meio educacional, tem-se a presença do gerencialismo. As escolas, universidades, passam a ser administradas com uma visão de empresa, e isso nos remete aos princípios de competitividade e concorrência, que passam a ser norte, objetivo também desses espaços educativos. A valorização de números – oriundos das avaliações – se torna predominante, e a existência de rankings passa a ser vista como normal, contexto que corrobora a formação do indivíduo neoliberal.

Nessa nova racionalidade, explicam Dardot e Laval (2016), os critérios de validação mudaram, e não têm mais relação com a moralidade ou com os preceitos jurídicos presentes na democracia liberal. Essa racionalidade é uma técnica gerencial, de governo das condutas. As normas e legislações apenas devem servir como instrumento, para alcançar os objetivos empresariais de lucratividade, por isso, a ênfase e a valorização tanto da técnica (do professor técnico) quanto, conseqüentemente, da instrumentalização da educação.

Para Dardot e Laval (2016, p. 384), a racionalidade neoliberal, hoje, “tomou corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que forma uma rede complexa e movediça, sujeita a retomadas e ajustes em função do surgimento de efeitos não desejados, às vezes contraditórios, com o que se buscava inicialmente”. Assim, se, para além de entender como se instaura essa racionalidade, quisermos traçar formas de resistência contra ela, temos um desafio imenso pela frente. Isso se explica em razão de que essa racionalidade é decorrente de um complexo trabalho de interiorização de normas,

desenvolvido com os indivíduos desde a infância e que se naturalizou já em nossa sociedade, com o aval da grande maioria da população. Precisamos nos desafiar a pensar e a refletir sobre como isso tudo está nos afetando, procurar ver além da utilidade do conhecimento que nos é imposta. Sobre isso, Goergen (2018, p. 41) se posiciona:

Em tempos em que o conhecimento é associado ao útil, submetido ao mercado, reduzido ao instrumental, carecemos de um pensamento capaz de romper as estruturas dos condicionamentos, de redescobrir a dialética entre a condição humana da pertença e a necessidade, igualmente humana, do distanciamento, da autodeterminação e da subjetividade.

Desenvolver nosso pensamento seria uma possibilidade de resistência contra essa naturalização dos princípios neoliberais, que nos condiciona e nos impede de ver que somos seres constituídos na história e na cultura, na relação com o outro. Nesse cenário, pertença a esse movimento, e, por isso, sou um ser humano. Desse modo, se revela necessário ter uma formação integral que possibilite aos sujeitos um agir prudente, bem como condições de realizar algum trabalho, no sentido de uma atividade que possibilite realização para a pessoa em termos de aprendizagem de algo, bem como financeiramente lhe proporcione condições de viver. Afinal, como argumenta Nussbaum (2015, p. 10), “a educação não é só útil apenas para a cidadania. Ela prepara as pessoas para o trabalho e, o que é fundamental, para uma vida que tenha sentido”.

Segundo Dardot e Laval (2016), um auxílio para com essa naturalização se deu com o apoio dos conservadores ou neoconservadores, que têm certa concordância com o neoliberalismo, no sentido de que se utilizam de formas de subjetivação como modelos. Ou seja, para a racionalidade neoliberal, configura-se a empresa como “forma celular” de moralização do indivíduo trabalhador, do mesmo modo que a “forma celular” família é vista como moralização para as crianças, na perspectiva dos conservadores.

São várias condições históricas que nos levam a chegar a esse ponto da trajetória do neoliberalismo, mas como tudo que é histórico é também relativo, é passível de se pensar em possibilidades de superação. Encontrarmos formas de recusa a não agirmos como empresa de si, de não sermos voltados no nosso viver pela competitividade e concorrência, não sair em uma corrida desenfreada por bons desempenhos, buscar desenvolver um trabalho mais coletivo, de solidariedade, comunhão. Esses são indicativos para uma possível resistência e abertura de caminhos.

Nessa linha de pensamento sobre possíveis caminhos e formas de resistências, Morin (2020) apresenta algumas possibilidades, como uma nova via que ele denomina de Via político-

ecológico-econômico-social, a qual deve ser construída em uma governança que tenha como base o diálogo e na qual o Estado, as coletividades públicas, os conselhos competentes e os cidadãos que queiram participar de comissões de democracia auxiliem coletivamente nessa construção. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de bens materiais só tem sentido se for para acompanhar um modo de vida que sustente a convivialidade, a compreensão mútua, o envolver o *eu* no *nós*, que se desenvolva uma política de reeducação da educação. Além disso, há que ser substituída a hegemonia da quantidade pela da qualidade, sem divinização do homem, apenas tentando desenvolver nele suas potencialidades como solidariedade e responsabilidade. Afinal, isso são imperativos políticos, sociais e pessoais, pois andam juntos.

Outra forma de resistência citada por Dardot (2020) é aproveitarmos o próprio discurso presente na propagação do neoliberalismo sobre a capacidade de o indivíduo criar, de estar sempre em construção, e articular formas de contraconduta, cuja ideia, para Dardot e Laval (2016, p. 400), consiste em:

[...] a vantagem, portanto, de significar diretamente uma “luta contra os procedimentos postos em ação para conduzir os outros”, ao contrário do termo “inconduta” que se refere apenas ao sentido passivo da palavra. Pela contraconduta, tenta-se tanto escapar da conduta dos outros como definir para si mesmo a maneira de se conduzir com relação aos outros.

Desse modo, para que se possa estabelecer contracondutas e acreditar que é possível ter um governo de si e um governo dos homens de forma mais coletiva, solidária, participativa e em comunhão, é preciso compreender essa racionalidade instaurada e desenvolver a consciência de que é possível promover outra racionalidade, o que implica a constituição de outra formação e perspectivamente de outro sujeito. Em outras palavras, leva a uma formação pautada em princípios *comuns*, capazes de transformar o sujeito e não apenas de promover sua adaptação.

### **3.5 A escola na perspectiva neoliberal**

Quando se almeja ter uma formação que promova transformação e não mera adaptação, a perspectiva da efetivação da proposta da *Bildung* se apresenta como possibilidade, e isso nos remete a refletir sobre que tipo de educação buscamos. Pensando em espaços educativos formais, os sujeitos terão acesso, para que possam se desenvolver, vivenciar experiências significativas, produzir trocas de saberes e estabelecer relações com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade ao longo dos anos. Nesse sentido, cabe contextualizar a escola ideal na perspectiva neoliberal, como ela se caracteriza e que tipo de

sujeito forma, visando, com isso, refletirmos se ela pode ser potencializadora da *Bildung* ou sua oposição. Assim, considerando a inserção do neoliberalismo no campo educacional, Schneider e Nardi (2019, p. 33) ponderam:

Em linhas gerais, o ideário neoliberal veio informado por reformas estruturais operadas com o selo da redução da presença do Estado na oferta e condução dos serviços educativos, redução essa seguida de processo crescente de subordinação das políticas educacionais à lógica econômica vigente, da proclamação das virtudes da gestão empresarial para uma melhor e moderna gestão da educação, entre outras.

Isso tudo evidencia que, seguindo a visão de sujeito empreendedor que o neoliberalismo busca naturalizar nos indivíduos como uma conduta certa, fica na obrigação do sujeito a responsabilidade por sua educação. Cabe ao Estado e às instituições privadas ofertar vários tipos e formatos de escolas, de ensino, para que o sujeito – visto como cliente, consumidor – escolha qual deseja. A educação segue a mesma regra das demais organizações da vida em uma sociedade neoliberal, sendo vista como uma mercadoria a ser adquirida por seus clientes (os alunos). A escola passa a estabelecer uma relação comercial e não educacional. A sociedade não precisa garantir acesso a bens culturais a seus membros. Cada um tem de empreender, diante das diversas ofertas que o mercado oferece. Isso nos leva a concordar com Laval (2004, XI) quando destaca que “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo se apresenta à escola da mesma forma como se apresenta a toda organização da sociedade, como uma solução ideal, como a melhor oferta, a melhor forma de se ter acesso à educação. Promove uma transformação na escola, no sentido de subordiná-la cada vez mais à lógica do mercado, ou seja, ocupa o tempo da formação para implantar uma lógica da racionalidade da organização empresarial. Com isso, naturaliza, no meio educacional, uma crença no ensino privado como o melhor, desmerecendo o ensino público, cuja existência e subsistência seria de responsabilidade da sociedade e do Estado. Implanta-se uma política educacional com vistas apenas a resultados e com isso, conforme Schneider e Nardi (2019), temos um novo paradigma no qual a escola deixa de ser vista como uma instituição e passa a ser um sistema de produção.

E esse processo começa cedo, ainda na infância, quando os pais precisam ir para o mercado de trabalho e deixar seus filhos em instituições educativas. O mercado já oferece diversas possibilidades de escolhas às famílias, para que elas já comecem desde cedo a assumir sua responsabilidade pela educação. O ensino privado é o que vem ao encontro da razão

neoliberal por sua visão de mercado, de cliente e consumidor, dessa relação que se estabelece entre aluno e escola. Para Pagni (2020, p. 48), há uma lógica nas instituições que fortalece o neoliberalismo e se caracteriza pela seguinte lógica: “É a da regulação do mercado, gerenciada pelo fluxo de investimento do capital financeiro, mediada por agentes funcionais que, por sua vez formam outros elementos, igualmente funcionais”. Ou seja, um círculo de professores e alunos ambos agindo sem reflexão, somente por reflexo, estão deixando de lado o hábito de pensar, e apenas aceitando, não questionando, sendo governados.

E a proposta pedagógica da escola neoliberal é formar o trabalhador flexível, autônomo, empreendedor, então, como não ter o apoio do mercado, das empresas, se essas instituições visam essa formação numa perspectiva mais técnica, não tendo a preocupação com um desenvolvimento mais integral. Nesse cenário, o Estado não investe em garantir bons estabelecimentos de ensino e precariza a educação pública. O ensino privado, por sua vez, pensando em lucros, faz aligeiramentos nas suas ofertas de cursos, por exemplo, visando formações rápidas, que atendam ao mercado e que dependam do esforço do aluno para aprender.

E nessa perspectiva, cada país (LAVAL, 2020) vai organizando a forma de ser da “nova escola capitalista” a seus moldes, com suas estratégias, seguindo os princípios neoliberais. Por isso, pode-se considerar que temos uma nova era escolar, moldada pelo neoliberalismo, e que, para entender a escola, e, por consequência, a educação, atualmente, se faz necessário entender o que é o neoliberalismo, e como isso afeta o sistema educacional. Afinal, estamos diante de um projeto global para a construção de uma educação capitalista. Esse projeto tem seus mentores. Laval (2020, p. 1033) afirma que “as normas e padrões da ‘boa escola’ não são mais definidos nacionalmente, mas globalmente pelas principais organizações econômicas e financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc”. Nem mesmo existe a possibilidade de, localmente, as escolas nos seus municípios poderem opinar sobre o que acreditam ser uma boa escola de tão envoltas que estão com essas políticas mundiais.

Essas organizações realmente pensaram e influenciam, através de suas recomendações, todo o mundo, inclusive o Brasil, que segue fielmente a cartilha desses organismos. Elabora suas políticas educacionais com base no que é determinado como ideal. Podemos considerar que temos um paradigma educacional guiado pelo econômico, no entanto, é claro que não foram os governos de cada país que consentiram com a implantação das recomendações desses organismos; isso foi feito a partir de uma rede de apoio, um suporte entre as organizações.

Segundo Laval (2020), é preciso que tenhamos clareza sobre duas questões: a primeira diz respeito a esse paradigma capitalista da educação que parte de uma lógica ampla cujo princípio norteador é o estabelecimento de uma ordem global pautada na competição generalizada entre economias, Estados, sociedades e suas instituições. E isso acarreta o incentivo à competitividade em todos os sentidos da vida humana, o que pode nos levar a ver o outro não mais como alguém com quem, juntos, nos constituímos, nos humanizamos, e sim como alguém que compete conosco, que é nosso opositor, que pode nos impedir de conseguir o que desejamos, enfim, um concorrente. A segunda questão é que, na visão neoliberal, a educação é considerada como uma estratégia para se obter o que se deseja. Isso pressupõe produzir material humano “competitivo” para enfrentar a guerra econômica global. É usar a educação como meio para mobilizar a defesa do mercado e na necessidade de lucro, afinal, naturalizam isso como normal no seu viver. Mas continuando a pensar sobre por que a educação interessa ao mercado, na visão neoliberal, quando ela se transforma em um produto ou em uma mercadoria, gera lucros, passa a ser vista como uma atividade que pode ser rentável, e ao mesmo tempo será a responsável por fornecer a qualificação, ou a formação de que a sociedade precisa.

O que se está favorecendo é a mercantilização da educação, no sentido de levar as pessoas participantes dos espaços educativos a viverem um clima de competitividade, de precisarem sempre ser avaliadas e serem as melhores para poder ganhar mais recursos, bem como para servir de critérios para as escolhas dos pais, que são incentivadas pelo neoliberalismo. Essa ilusão de liberdade de escolha, particularmente no que refere à escolha da escola, só existe se a família dispõe de capital financeiro para pagar. É através do mercado educativo que se acentua a reprodução de classes, uma vez que a educação se torna um “bem educacional”, o qual exige poder aquisitivo. E, também, se acentua a eliminação dos espaços de interação comunicativa. Na interação comunicativa, a relação não é comercial, mas de parceiros no jogo dialógico, o que demanda outro modo que o ditado pela lógica da competição, do cálculo, da lucratividade. Estaríamos, na interação comunicativa, em um modo de ser constituído pela gratuidade, a solidariedade, a generosidade, o senso de injustiças manifestas somado ao senso de responsabilidade.

Para Laval (2020), faz-se necessário estabelecer a diferença entre “mercadorização da educação” e “mercantilização da educação”. Mercadorização é no sentido da venda de produtos educacionais e tem maior relação com o setor privado. Já a mercantilização se dá em todos os níveis de ensino, nos setores privado e público, pois se cria uma lógica da educação enquanto mercadoria e, sendo assim, ela precisa ser oferecida da melhor maneira, estabelecendo níveis de competitividade, de gestão, voltados para seguir esse princípio como guia para governar todo

o sistema. E o que precisamos refletir é onde isso pode nos levar, que tipo de sujeito forma, que valores se estabelecem, que sociedade, ou forma de vida está sendo criado.

O neoliberalismo, por meio de seus dispositivos, favorece a construção de uma sociedade individualista, competitiva, egoísta, que não valoriza mais o sujeito como um ser humano de direitos, e sim como um consumidor, um concorrente, um empreendedor de si. As pessoas se tornaram número, uma mão de obra do mercado.

Diante disso, fica possível delinear os princípios neoliberais considerados como ideais a serem seguidos, na família, na empresa ou mesmo na escola, precisam ser incorporados desde a infância. Particularmente no que refere à família, precisa ser motivada essa visão de capital e de que o sujeito precisa constituir a si mesmo. A visão de que o Estado deve auxiliar provendo acesso a uma educação de qualidade, bem como outros direitos, deixa de existir, pois o sujeito deve se responsabilizar, deve estar à frente do processo que vai torná-lo uma pessoa com “grande valor”, o sujeito empreendedor de si. Isso tudo suscita várias reflexões: a quem interessa formar esse sujeito? Em que sentido esse empreender é usado para uma formação integral da pessoa? Ou será que tão somente é utilizado para torná-lo uma mão de obra para o mercado?

Ponderamos que tal necessidade poderia ser atendida pelos espaços educativos, desde que não fosse ela o fim e que, dentro da organização da escola, fosse possível contemplar uma formação ampla envolvendo, além das técnicas necessárias aos ofícios, o direito ao acesso a todos os outros conhecimentos historicamente acumulados que fazem parte das artes, das ciências, que possibilitariam um desenvolvimento integral, enquanto sujeito. O que se evidencia na perspectiva neoliberal é a exclusão das humanidades no currículo, vendo-as como desnecessárias. Temos, em Nussbaum (2015), a discussão sobre o fim das humanidades, e a filósofa questiona por que a educação está tirando dos seus currículos justamente as disciplinas que poderiam formar diferentes olhares sobre o mundo.

Para Laval (2004), a escola muda o seu sentido justamente quando deixa de ser vista como espaço de assimilação, de lugar de acesso a diferentes saberes, de diferentes discussões, e passa a visar apenas à formatação de uma espécie de indivíduo que sirva ao mercado econômico.

O saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem supremo a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos. Os valores que tinham, até lá, constituindo o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença

frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante (p. 23).

A escola deixa de ser o local de acesso à cultura, de possibilidade de humanização, de desenvolvimento de valores, como solidariedade, empatia e alteridade, e o que se evidencia são competitividade, lucratividade e consumismo. Importante destacar, isso não implica dizer que o neoliberalismo seja contra o saber. Não se tem dúvidas de que ele almeja a disseminação do conhecimento – e para muitos –, mas a questão é: qual saber? E a quais pessoas esse perfil interessa?

A escola fica em uma encruzilhada, coloca-se em xeque sua razão de existir, afinal, poderia ela dentro de uma sociedade neoliberal ter um agir diferenciado? Como fugir das lógicas da produtividade, do consumismo e focar a sua ação na disseminação e construção do saber, o mais igualmente possível? Como termos uma aproximação e atualização dos ideais da *Bildung* diante do cenário neoliberal que vivenciamos?

E isso não é uma tarefa fácil, pois todo o léxico do mercado adentra à educação, alterando significados, muitas vezes confundindo o sentido verdadeiro. Nesse sentido, Laval (2004) enfatiza que o próprio termo formação tem sido usado no sentido de uma formação que se inicia no ensino escolar básico, e o levará a um ensino complementar, o qual, futuramente, o guiará para a empresa, portanto, o caminho a ser seguido precisa ser apenas de indicativos, de habilidades, que possam conduzir a ser um trabalhador polivalente e flexível. Também se fez uma relação entre formação e “aprendizado ao longo da vida”, que foi lançada nos anos 1970 e retomada pela OCDE, em 1996, e que adentra os discursos educacionais até os dias de hoje. Isso poderia ser algo bom, afinal, enfatizar a importância de aprendermos sempre, porém, o sentido que está por trás, de utilitarismo, de direcionar o saber para apenas o que gera eficácia, lucratividade para alguns, e não no sentido da importância que se tem todas as aprendizagens. Com isso, negam-se investimentos na formação considerada inicial, afinal, é possível desenvolver mais tarde o que precisar para o mercado de trabalho. O saber tem uma utilidade, não é um saber no sentido democrático, de libertação, de conhecer para ser mais. O conhecimento é concebido com uma competência a ser desenvolvida e relaciona-se de forma estreita com eficiência, eficácia, gerenciamento, etc. Tudo fica naturalmente sendo utilizado, e aquele ideal de que os indivíduos vejam a si mesmos como um só – casa e empresa, princípio do neoliberalismo – consegue se concretizar, de modo que o sujeito leva para sua vida pessoal os mesmos valores recebidos no universo laboral.

A questão é que os valores de competitividade, de consumir exageradamente, de responsabilização ou culpabilização são valores que não condizem com uma formação integral que se deseja. Se quer partilha, alteridade, coletividade, socialização de saberes. Por isso, faz-se necessário refletir sobre o objetivo da escola neoliberal, afinal, como já afirmamos, não somos contra ter a presença de um ensino técnico nas unidades educativas, o problema está em direcionar toda a vida escolar, todo um sistema educativo visando a esse fim, ou seja, a profissionalização, a fragmentação do ser humano. Direcionam-se para esse sentido as políticas educacionais, a formação de professores, os currículos, e, com isso, deixa-se de lado a possibilidade de uma formação inicial mais integral, com bases sólidas pautadas no estudo de todas as ciências, e, posteriormente, se estuda o que será a questão do trabalho na vida pessoal, que profissão irá ter. Para Laval (2004), isso é difícil porque a profissionalização é um embasamento dessa nova ordem presente nas escolas.

Se a tendência é antiga e se apega à forma das sociedades salariais, o neoliberalismo se apresenta hoje como uma radicalização dessa lógica. O fenômeno mais significativo depende do fato de que todos os níveis e todos os cursos, e não somente seus anos terminais, nem somente os cursos profissionais e tecnológicos, são atingidos por essa finalização. A profissionalização tornou-se um imaginário que gostaria de reinterpretar todos os atos e todas as medidas pedagógicas em função de um fim único. Essa ideologia, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade (p. 65).

Esta é, então, a questão que pauta este debate: direcionar tudo para esse objetivo de atender ao mercado. Agindo nessa perspectiva, o que toma conta dos espaços educativos é uma racionalidade técnica. Para Dalbosco (2020), quando focamos em atender ao mercado, adotando um gerenciamento empresarial, reforçamos o espírito da concorrência no sentido que vê cada membro da escola como um agente racional que não tem nenhum limite em instrumentalizar seus colegas e seus alunos visando alcançar os seus objetivos particulares, afinal, ele é um empreendedor individualista.

Laval (2004) pondera que essa formação voltada a formar para as empresas está presente em todos os países capitalistas, e que o desejo é sempre o mesmo: influenciar as políticas educacionais no sentido de determinar o conteúdo das formações a fim de obter com isso uma mão de obra mais “empregável”. Ou seja, ao adentrar o mercado de trabalho, o indivíduo já chega para a empresa com os conhecimentos técnicos necessários e já sabe utilizar as ferramentas para aquele ofício.

Se é essa formação que se quer, isso nos remete aos formadores, ou seja, aos professores responsáveis por desenvolver essa tarefa. Para assim agirem, faz-se necessário um espírito de empresa, e isso, para Laval (2004), faz com que esses docentes desloquem o seu objetivo de se preocupar com quais conteúdos irão selecionar para ensinar a seus alunos e privilegiem os conhecimentos necessários ao mundo econômico. E isso tudo é vinculado aos princípios das empresas, e, nesse sentido, a como as empresas se utilizam de projetos. Nesse cenário, é natural essa linguagem se tornar usual na escola neoliberal, no sentido de direcionar qual projeto de vida se quer ter. Assim, a profissionalização é vinculada e o sujeito nem percebe que está direcionando toda sua aprendizagem a apenas um sentido, que talvez não seja o ideal numa perspectiva humanizadora. Isso faz com que esse sujeito em formação apenas esteja reproduzindo algo que lhe é apresentado como o certo, e ainda vê isso como certo, afinal, precisa, sim, se preocupar em ter uma boa empregabilidade no futuro.

A necessidade de pensar no futuro é inquestionável, mas a questão é que, no presente, durante a caminhada escolar – que deveria estar voltada à realização de descobertas, ao aprendizado de todas as ciências, etc. – o foco das ações educacionais está sendo direcionado apenas para alguns conhecimentos, e isso pode levar a uma limitação das potencialidades que poderiam ser desenvolvidas. Essa visão da profissionalização se faz presente já no nosso meio educativo, num cenário em que, ao invés de se ter uma Educação Básica que contemple diferentes conteúdos, visando a um aprofundamento e desenvolvimento integral do aluno, se está focando já no seu projeto, nas escolhas de qual trajetória profissional o aluno vai trilhar. Nessa postura, o foco está sempre na escolha, ou na melhor escolha que a pessoa poderá fazer. Para isso, são ofertados vários caminhos formativos, e o sujeito poderá (acreditar que pode) escolher um, de modo que estará se preparando para a sua vida profissional, futura.

Mas e as outras trajetórias? Não seria importante o que elas tratam? Por que já profissionalizar na Educação Básica? A quem isso atende? Por que não podemos ter acesso a essa educação integral. Essas muitas reflexões nos levam a crer que uma educação integral – não seletiva – ofereceria melhores condições para a correta tomada decisão.

A questão é que isso tem impacto no mercado. Se quer mão de obra, e esse acaba sendo o principal objetivo da formação. Se quer atender tão somente a esse objetivo, e se direciona todos os esforços para ele. O ideal de formação na perspectiva da *Bildung* distancia-se da escola neoliberal. Afinal, para a escola neoliberal, somos vistos como mão de obra, consumidor, mercadoria, e não como um sujeito com potencialidades a serem desenvolvidas coletivamente na vivência de diferentes experiências que podem ser feitas no espaço educativo que tenha esse objetivo como proposta pedagógica.

A escola precisa, portanto, ter autonomia para se definir como o local do acesso aos diferentes saberes, que serão refletidos, analisados, socializados pelo coletivo. Ela poderá ensinar a técnica, mas não pode, para isso, se ver compelida a abdicar de outras visões, da cultura no geral. Precisa ter um equilíbrio e não apenas se sujeitar às demandas que lhe são colocadas, como atender ao mercado fornecendo mão de obra empregável. E essa não é uma luta fácil quando se está diante de uma sociedade capitalista, de uma racionalidade neoliberal já impregnada nos mais diversos espaços: políticas educacionais, livros, escolas, famílias e lazer. Tal dificuldade se fortalece quando as escolas são regidas pela governança neoliberal, guiando-se por concorrência, eficiência e rentabilidade, adotando uma postura de mera instrumentalização. Para Carvalho (2020, p.95), diferentes aspectos são evidência de que a escola está sendo alvo das práticas neoliberais:

Sucateamento programado dos aparelhos técnicos, materiais e simbólicos da escola, intervenção militar em escolas públicas, exposição execrada da intimidade, procriação da banalização da violência viralizada no privatismo das redes sociais, negação do holocausto, terraplanismo, escola sem partido, etc...

E tem todo um mercado educacional organizado, há empresas especializadas na oferta de diferentes serviços educativos, visando a atender à livre escolha, ou seja, fornecendo um serviço para que as famílias possam escolher, projetar o futuro. É essa visão que o neoliberalismo quer naturalizar entre as pessoas, é necessário fazer um investimento em uma boa educação a seus filhos, pagar uma boa escola, um bom curso. Isso se torna um campo de competição, de oferta do que é melhor, de qual escolher, e o neoliberalismo apenas se beneficia disso, pois essa competitividade, essa busca naturalizada por pagar faz com que o mercado educativo cresça e a necessidade de se ter uma oferta de ensino público, gratuito e de qualidade não seja questionada. Inclusive alguns governos já criaram até políticas de vale, bônus, vouchers, diversos sinônimos referentes ao valor que o Estado oferece às famílias para custear a educação em uma boa escola. Mas é um valor ilusório que ainda favorece a divisão de classes. E as desigualdades enquanto acesso à formação vão se acentuando. Aceita-se como um investimento ter que gastar com a educação, não se busca lutar contra essa tendência, que adentrou a sociedade, e ainda nos culpabilizamos se não conseguirmos enquanto famílias garantir aos filhos esse bem. E isso é em todas as classes sociais.

E poderíamos dizer que todas essas mudanças na educação são necessárias para acompanhar a modernidade e o aumento das novas tecnologias, mas não podemos nos enganar, esse avanço para o sistema educacional na era do neoliberalismo é uma farsa, pois cria uma

ilusão para as pessoas acreditarem que esse é o melhor receituário a ser adotado. Em Laval (2020), temos que a única modernidade emancipatória que poderíamos querer é a da autonomia da educação em relação ao poder do capital. Também ficamos alertas às críticas que às vezes são feitas em relação à educação, tecidas a partir da afirmação de que está tendo muito conteúdo, muitas disciplinas, de que o aluno precisa ser o centro da aula, dentre outros elementos. Isso tudo pode colaborar com o estabelecimento do neoliberalismo escolar

Faz-se necessário ter esse cuidado e ter como pressuposto que a escola que almejamos é aquela que dá acesso a todos conhecimentos que possam potencializar os sujeitos enquanto seres humanos, para terem uma melhor compreensão do mundo. Nesse sentido, uma boa escola não pode se restringir apenas aos que podem pagar ou ter um bom capital para investir. Se queremos uma sociedade melhor, precisamos agir coletivamente, no sentido de que nos constituímos a partir um do outro, e nos desenvolvemos juntos. Valorizar essas questões no nosso agir, desenvolvendo nosso potencial de responsabilidade perante o outro, entendendo que juntos, deliberando coletivamente, será possível viver e preservar toda essa natureza que nos envolve e da qual fazemos parte e somos dependentes poderemos avançar nos mais diversos aspectos da formação humana. E se somos dependentes, todos precisam desenvolver-se plenamente e não termos diferentes possibilidades dependendo do seu poder econômico.

A forma mais rápida de aumentar esse mercado escolar é o incentivo à privatização dos sistemas escolares, o que já acontece, pois essa é uma das recomendações dos organismos internacionais. Nesse cenário, há uma postura de encorajar a privatização de instituições, se não de todas, ao menos de uma expressiva parcela, o que oportuniza uma melhora nos orçamentos públicos. Isso diversificaria a forma de oferta, deixando públicas algumas opções, ficando a administração do restante a cargo do privado.

Esse contexto ganha ainda mais respaldo em razão de que o mercado privado, em geral, dispõe de mecanismos de marketing, o qual pode ser uma potente ferramenta para, a partir da divulgação de diferentes produtos e espaços, convencer cada vez mais pessoas sobre a pertinência da privatização. As instituições públicas, por sua vez, não dispõem dos mesmos recursos e ferramentas, tal como assevera Laval (2004): “o princípio da escola pública estabelece que as atividades escolares não sejam financiadas ou patrocinadas por empresas privadas, mas que o poder público assegure e controle o financiamento, a realização e a responsabilidade”.

Elabora-se todo um discurso no meio educacional que envolve a possibilidade de escolha, as mudanças que a educação precisa, a questão das novas tecnologias, tudo de uma forma que parece que não se precisa mais de professores, de sólida formação. Nesse universo,

há uma crença de que a informática e a Internet não são apenas ferramentas, ou técnicas que podem auxiliar na aprendizagem, elas são vistas como o futuro, como o que vai mudar positivamente a educação. A partir disso, tem-se a justificativa para realizar compras de equipamentos, para investir nesse setor, e, assim, esse mercado se beneficia lucrativamente. E, assim, a educação se transforma em mercado e as escolas em indústrias de desenvolver “competências”.

Isso tudo evidencia a pertinência de se estar em alerta para que o mercantilismo educacional não venha a corromper a concepção de educação pública pautada na igualdade e na justiça social, tornando-se mero produto com o fim de manter um mercado educativo neoliberal. Com isso, o que se encontra é o aumento das desigualdades sociais.

O mercado educativo é, com efeito, uma máquina para discriminar as crianças das classes populares. A desigualdade frente à escola não é mais somente o fruto de uma seleção pela escola, ela é o resultado das condições desiguais de escolha de escola. Segundo a importância dos recursos econômicos e culturais, a possibilidade de fazer escolhas, a capacidade que se pode dizer estratégica, é desigualmente distribuída na população (LAVAL, 2004, p. 172).

Essa lógica do mercado privilegia o visível e quantificável, o rápido, e isso se opõe à educação, a qual demanda decisões que exigem tempo e reflexões e opera em uma lógica diferente. Para atender ao mercado, busca-se uma escola eficaz, com custos reduzidos. Com esse mesmo propósito, se incentiva o uso das técnicas de gerência das empresas, do sistema privado, como se elas fossem técnicas de sucesso e como se fossem resolver os problemas apresentados pelas escolas.

O setor educacional apresenta problemas, e ainda não se tem garantido acesso a escolas com qualidade, livros e materiais adequados. Porém, não é com soluções rápidas de curto prazo que será resolvido um problema já histórico. Como argumenta Laval (2004), toda história da educação no ocidente é marcada por uma racionalização que, de início, pode ter conseguido alcançar seu objetivo de criar mais escolas, dar mais acesso à escolaridade, porém, no caminho, acabou por se burocratizar, recebendo influências de diferentes setores da sociedade, e deixando, com isso, de encontrar soluções que garantissem a sua valorização como meio de obtenção de uma formação integral. Sobre isso, Laval (2004, p. 191) enfatiza:

A educação é objeto de um processo de racionalização contínuo desde as origens da escola no Ocidente: conteúdos disciplinares e intelectuais, formas de transmissão e de controle, organização de divisões e de níveis, materiais e locais, foram todos transformados no sentido de uma normalização e de uma padronização que permitiram o desdobramento da ação educativa sob a forma de uma “burocracia mecânica”. Essa forma organizacional centralizada e

composta de células idênticas, constitui um meio muito eficaz de expansão e de racionalização da educação até o momento onde pareceu que ela não permitiria mais resgatar ganhos de produtividade suficientes, que se tornava, inclusive, um obstáculo a persecução da racionalização pedagógica.

O neoliberalismo se fortalece com os discursos de que a educação pública, gratuita, tem problemas, e isso acaba por ser uma porta de entrada para seus discursos de eficiência e eficácia. Nesse universo, acentua-se a cultura da avaliação, segundo a qual tudo pode ser medido, calculado. Boas práticas devem ter valor, e podem ser estendidas a outras unidades de ensino, basta incentivar, mas não precisa ser com – com meritocracia, com rankings – uma competitividade considerada normal, naturalizada. E o incentivo às avaliações é algo internacional, não é isolado, é usado para comparações entre os países, e aumentou muito com a vinculação da educação ao atendimento do poder econômico, de modo que se faz presente em todos os níveis de ensino, uma vez que até mesmo as universidades são gerenciadas sob essa perspectiva, bem como o aluno, na sala de aula. O número, a nota, passam a ser algo determinante na vida escolar, ela pode abrir possibilidades ou limitar. E o problema disso é que o processo de ensino e aprendizagem se volta para a obtenção dessa nota. Estuda-se para obtê-la e não para alcançar instrução, para se tornar uma pessoa esclarecida, emancipada. E poderia se ter instrumentos avaliativos, de prestação de contas nos sistemas educativos, desde que se pautassem em princípios democráticos, que permitissem uma constante análise e tratamento das informações que fossem levantadas em relação a realidade educacional.

Temos sempre o mesmo ciclo. Ao invés de pensarmos a educação para a formação integral, para emancipação dos seres humanos, nos vemos racionalizando em cima de números, em como iremos atender às demandas do poder econômico. E o poder econômico tem seu discurso agradável de modernização, de inovação, por isso, não é fácil perceber suas reais intenções, apenas se quer que a escola consiga acompanhar os ideais que a sociedade e a economia desejam, sem avaliar se isso tem resultados benéficos ou maléficos aos envolvidos.

E como o mercado precisa de um trabalhador flexível, aberto a mudanças, capaz de gerenciar situações de incerteza que esse mundo competitivo cria, a escola precisa, de forma antecipada, preparar essa mentalidade, por isso, vai ligando a inovação, o ser criativo, o empreendedorismo. Laval (2004) discute a questão da inovação e de como ela muda de sentido, não mais sendo vista como resultado de intenções transgressivas de uma base mobilizada, de iniciativas pessoais, de ideais políticos, mas sim como uma obrigação a ser atendida, uma política em si mesma, uma norma institucional, muitas vezes determinada de cima para baixo,

como meta a ser atingida. Nessa perspectiva, ela apenas encobre toda complexidade da educação, e passa a seguir padrões estabelecidos.

O risco relacionado a todo esse discurso de inovação e tecnologias pedagógicas faz a sociedade crer que a escola não tem mais de educar ou de se preocupar com o pensar. Cabe a ela somente instrumentalizar, possibilitando aos indivíduos o saber coletar, selecionar, tratar as informações. Nessa perspectiva, Laval (2004, p. 221) aponta: “é a tecnologia que ditaria não somente novas maneiras de aprender, mas, mais profundamente novas maneiras de ‘pensar’, um pensar que, ao ocorrer, se identificaria mais com um ‘fazer’ e um ‘comunicar’ no espaço virtual e que estaria na mais perfeita continuidade com o novo ambiente profissional”.

Com isso, fica clara a confusão estabelecida entre os conceitos, afinal, informações não são saberes, não são reflexões. Saber acessar não garante o entendimento. Cria-se a ilusão de que à escola bastaria ensinar esse manuseio, o que reduz o ato pedagógico – algo planejado, intencional – à mera aplicação de uma técnica. Talvez o professor envolto por todo um sistema que incentiva essa priorização fique confuso sobre o que seguir, mas, dentro de suas possibilidades, ele deve dedicar-se a garantir um mínimo possível de distanciamento dessas questões gerenciais, voltadas para o mercado e apresentadas como parte de uma instituição. Nesse cenário, nessa luta de não deixar o ato pedagógico se restringir a atender a uma abordagem econômica, é necessário perceber a complexidade da educação e a necessidade de levar em conta as singularidades dos sujeitos envolvidos, de modo que fique clara a existência de uma relação pedagógica para além de avaliações, números, estimativas, rankings a serem alcançados.

Vive-se uma contradição no sentido de que o sistema descentraliza algumas ações na perspectiva de maior autonomia aos espaços, e isso em termos administrativos e financeiros, criando forma de distribuir valores para a escola e de ela ficar responsável por gerir de acordo com suas necessidades. Porém, centraliza questões como currículo, provas nacionais, indicações metodológicas. Faz-se necessário ficarmos atentos a isso, pois se temos a possibilidade de uma maior autonomia, que ela seja utilizada com o objetivo de ampliação de saberes a todos, ao invés de servir a ampliação das diferenças de acesso e uniformização de uma forma de pensar. Argumentando em relação à autonomia da escola, Laval (2004, p. 255) enfatiza que, se bem conduzida, ela pode ser uma possibilidade de construção de outros caminhos para a educação.

Vê-se então que autonomia da escola, maior liberdade de organização e objetivo político de equalização poderiam se pôr de acordo e abrir um outro caminho. Condições iguais de educação, ao menos o mais iguais possível, supõe em redistribuição importante de meios e de soluções organizacionais e

pedagógicas diferentes mas cuja diferença seja sempre subordinada à missão de universalização de saberes. Não mais do que a uniformidade, a diversidade não cria a igualdade. É a própria igualdade que solicita, em certos domínios e em certos momentos, diferenças práticas e materiais.

No que refere, portanto, à condução e à administração, é preciso que, à frente das decisões, estejam pessoas que se considerem chefes. Se a escola irá adotar princípios de gerencialismo empresarial, a figura do diretor, agora gestor do espaço, necessita estar de acordo, ter à frente alguém que seja um organizador, um líder, que irá conduzir sua equipe a ter eficácia e bons números nas avaliações. Com isso, passam a fazer parte da administração escolar os mesmos remédios utilizados por empresas, instituições privadas, com o propósito de conduzir a escola, adaptá-la ao mercado.

Para Laval (2004), esse contexto cria uma ilusão nas pessoas de que com a aplicação dessa forma de administrar a escola se resolvem os problemas educacionais e se supera a questão da autoridade. Além disso, acredita-se que, adotando seus princípios, se estaria fazendo o melhor pela educação, afinal, se está motivando a todos a realizarem seus projetos de vida.

O gerenciamento é ao mesmo tempo a liberdade reconquistada, a ética reencontrada, a justiça realizada, a democracia realizada, em uma palavra, o fim do velho mundo. Os gerentes no máximo da modernidade proclamam, perto de dois séculos depois da fundação da religião industrial por Saint Simon [...], que o gerenciamento vai pôr fim ao “princípio da autoridade” e fazer a escola entrar na era da troca generalizada. A filosofia do gerenciamento se apoia nos valores de contrato, da negociação, do consertar, do projeto (p. 263).

O discurso naturalizado na educação provém desse gerencialismo que parte da empresa, mas adentra o sistema educativo e muda conceitos, de modo que o poder passa a ser uma forma de gestão e o comandar consiste em mobilizar, motivar, animar. Mas não vamos nos alarmar, achar que tudo está perdido, que não é mais possível ter uma educação no sentido de formação humanizadora. Acreditamos que a aceitação de que a escola precisa apenas atender ao mercado, à competitividade, não é facilmente colocada e nem mesmo aceita. Há contradições em implantá-la, e existem muitos defensores da ética, de uma escola centrada na cultura, na transmissão de um patrimônio de conhecimentos com finalidades de emancipação. Tem-se resistência a essa forma neoliberal de tratar a educação, e não se revela suficiente apenas mudar as palavras e dar ordens, para que as realidades se amoldem ao que se deseja implantar.

A escola neoliberal não visa a um rebaixamento do nível de aquisição de conhecimento, para, com isso, desqualificar a força do trabalho. Ela quer eficácia, e, avalia Laval (2004), a ideia dominante que ela apresenta é de combater o analfabetismo e outros tipos de

descolarização que possam existir. Como não achar isso bom, e colaborar com essa escola? Todos temos esse desejo, de poder ter acesso à escolaridade. O problema está em incentivar o acesso ao conhecimento, transmitir certa cultura, mas de modo direcionado, útil, que atenda somente às demandas do mercado, adaptando o indivíduo aos futuros postos de trabalho que se deseja que venham a ser ocupados.

Nessa perspectiva, essa escola neoliberal pode sim estar limitando ao indivíduo o acesso a uma formação mais completa, afinal, ela quer formar na perspectiva de que basta ter algumas competências, que garantirá a empregabilidade. O compromisso não consiste em desenvolver e dar acesso à cultura que eleve o sujeito à sua emancipação, ao esclarecimento. Importante ter clareza, nesse aspecto. Não podemos nos deixar iludir sobre os reais objetivos que envolvem essa escola neoliberal. É preciso ter clareza sobre os diferentes discursos postos em circulação, pois acabam envolvendo o sistema escolar numa forma que ele deixa de ser o espaço de ampliação de saberes culturais, e se vê envolto em apenas seguir a lógica do valor econômico e da concorrência. E quanto ao professor, seu ofício é reduzido a mero técnico, a um administrador, um facilitador. Tal postura acarreta uma fragilização do sistema educativo, bem como tem efeitos na saúde do professor, além de deixar, muitas vezes, um sentimento de desorientação em relação à ação pedagógica.

Todavia, essa forma de organização educativa defendida pelos organismos internacionais é implantada pelos governos nas suas políticas educacionais. Enfim, ela se naturaliza em nosso meio e nos adaptamos a ela, e há um grande número de pessoas que defendem essa perspectiva. Isso se justifica em razão de que, a partir dos desejos das crianças, planeja-se o seu projeto de vida, e o professor facilita o caminho. Tudo parece tão bom, porém, importante refletir: a qual objetivo, a que aluno e professor esse contexto nos remete? Nessa visão de mercado, o aluno é visto como cliente, com uma demanda, e o professor tem uma oferta já adaptada para fornecer a ele.

A própria democratização do ensino que parece acontecer na escola neoliberal não é real, não tem o sentido de acesso a todos os saberes historicamente produzidos e de acesso a todos. Ela visa a quem puder pagar, ampliar sua cultura, tendo acesso a um universo maior de conhecimento construídos pela humanidade. Enquanto a outros são designados apenas o acesso ao desenvolvimento de competências operacionais que correspondem às necessidades do seu projeto de desenvolvimento profissional, com o escopo de obter um emprego. E também nos faz apontar outros questionamentos: essa cultura que privilegia algum acesso não é, também, excludente? Ela não despreza as culturas populares, nascentes dos espaços locais e que caracterizam modos de vida diferentes e até resistentes à cultura estandardizada? E quanto aos

conhecimentos transmitidos pela escola destinadas àqueles que podem pagar, estão relacionados a processos formativos complexos, amplos, humanizadores? Ou se constituem, como pseudoformação, igual ao que ocorre em escolas destinadas aos sem condições de pagar. E será que, nas escolas em que os alunos são mais pobres, o acesso fica somente no desenvolvimento de habilidades? Será que ocorrem desenvolvimentos de habilidades/competências profissionais? Ou a preocupação está com os conteúdos mínimos, vindo a perpetuar, via escola, as condições de injustiça social, pois as consequências são: alunos com menor herança cultura e científica, alunos frágeis em conhecimentos, o que vêm a perpetuar a exclusão.

A nossa defesa é que uma formação na perspectiva da *Bildung* necessita de uma ação pedagógica refletida, planejada, amparada na aquisição do patrimônio cultural já desenvolvido pela humanidade, e transmitida de geração para geração. Dessa forma, humanizando-se e se constituindo enquanto humanidade construída coletivamente. E não pode acontecer somente com o desenvolvimento de técnicas, competências, pois, se assim o for, corremos o risco de estar fazendo mero adestramento.

Cabe à escola, diante de toda essa condição imposta pelo mercado econômico, conseguir ainda ver a si mesma como uma instituição responsável pelo saber e não como uma organização mercantil. É preciso ter clareza nos valores a serem desenvolvidos em oposição ao alcance dos números programados pelo sistema neoliberal. E quem sabe, nossas lutas por uma escola com tais características possam ser efetivadas:

Uma escola hospitaleira, irreverente [...] educa crianças perguntadoras, que busquem os porquês das coisas e não se limitem aos hábitos e costumes instituídos. Perguntam para indagar as razões que nos levam a ser o que somos, o substrato da realidade colonial que habitamos para poder ser de outra forma e construir a república que queremos habitar (KOHAN 2020, p. 190).

A escola poderia ser, também, como Carvalho (2020, p. 85) enfatiza:

A intermediária institucional imprescindível por participar, em grande parte, não apenas no preparo de gerações inteiras para ser introduzidas no mundo social e nas suas demandas, mas também por se interpor como elemento indagador, crítico e transformador do mundo social e de suas exigências. Deveria servir como instituição de contenção das barbáries, de freio das estratégias reducionismo do conhecimento ao utilitarismo, deveria gerar potências criativas e subjetivas contrárias a injustiça e a desigualdade social.

Portanto, quando falamos que a educação se encontra em crise, é pertinente fazer uma reflexão mais ampla, no sentido de que a crise da educação é uma crise da legitimidade da

cultura quando tenta-se reduzi-la a imperativos de utilidade e rentabilidade econômica. Qual alternativa teríamos então diante dessa racionalidade neoliberal vivenciada em toda a sociedade? Como resposta, é pertinente recorrer à liberdade de pensamento e de pesquisa, o rigor dos saberes, elementos que precisam ser protegidos, respeitados em relação à questão mercadológica. A igualdade como princípio guia, ou seja, a educação escolar sendo reconhecida como direito de todos e, como Dalbosco (2020, p.20) enfatiza, “muito além da preparação profissional, [...] é preparação dos sujeitos para se enfrentarem a si mesmos e conviverem de maneira cooperativa e solidária no mundo, com outros seres humanos e com o ambiente natural”.

Buscamos construir uma concepção da educação como bem público, e como bem comum, lutando para impedir que a educação se torne mais mercadoria, afastando os gerencialismos e interesses privados que povoam todo sistema educativo. Há que se estabelecer um ambiente democrático nas escolas, universidades envolvendo todos, pais, professores, alunos. Para, assim, poder neutralizar os efeitos da competitividade, do consumismo, da utilidade, promovendo uma prática da cooperação entre todos, de participação nos conselhos, de oferecer pedagogias menos formalizadas, possibilitando vivências de aprendizagem menos instrumentais, em um ambiente mais aberto às formas variadas de expressão cultural. É preciso afastar-se da visão de democracia apenas como direito, e como Stevenson (2018, p. 155) aponta, “para ser significativa, a democracia não se reduz ao ato de votar, constitui também um modo de vida”. Claro que, para isso, seria preciso desenvolver políticas educacionais visando à igualdade das condições concretas de ensino a todos, com acesso aos mesmos objetivos formativos: a perspectiva de formar o ser humano emancipado, esclarecido. E as escolas, para se tornarem democráticas, precisariam

[...] se tornar locais de mais argumentação e potencialmente mais desordenados, e menos locais de conformidade institucional. Isso seria uma mudança radical na direção da política educacional, o que parece improvável sob o atual conjunto de relações institucionais (STEVENSON. 2018, p. 165).

Se faz necessário, portanto, lutar pela construção de uma política educacional alternativa, que tenha o *comum* como centro da instituição. Importante destacar, *comum*, aqui, na perspectiva de um princípio, um novo espírito da instituição, que poderá ser a forma de quebra da lógica geral da escola neoliberal, para além da competitividade e concorrência.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Esse será o tema que será apresentado no próximo capítulo. Afinal, temos a esperança enquanto ato de esperar, de ir à luta, de acreditar, da ação, como nos ensina Freire (1996; 2003), e também na

#### 4 COMUM: OPOSIÇÃO AO NEOLIBERALISMO E ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO

O neoliberalismo infiltrou o senso comum e impregnou as visões de mundo das pessoas, de uma forma que, a meu ver, temos pouca percepção, da real noção do quanto essa visão de mundo precisa ser enfrentada e como ela está nos desumanizando. Afinal, ao impor seus princípios mercadológicos, competitivos, em um contexto no qual tudo passou a ser visto como mercadoria, meros números, o humano em nós passa a ser desconsiderado. É como se aos poucos estivéssemos sendo conduzidos à nossa própria destruição, ou seja, o ser humano destruindo o próprio ser humano. Estamos diante de algo avassalador, de destruição da natureza, das riquezas naturais e da vida humana.

Somos conduzidos por um sistema de normas, tão bem articuladas que nos parecem naturais e certas. Os nossos comportamentos e ações, a nossa forma de pensar seguem a uma lógica em que impera a livre concorrência, a individualidade, a visão mercadológica, a competitividade e a lucratividade a qualquer custo. E, de acordo com Dardot e Laval (2017), está difícil pensar em estratégias de esperança para além do capitalismo, pois são muitos os acontecimentos que se revelam desfavoráveis ao contexto. Dentre os apontamentos dos autores, estão:

Falência do Estado comunista, guinada neoliberal do que nem merece mais o nome “social-democracia” desvio soberanista de boa parte da esquerda ocidental, enfraquecimento do salariado organizado, aumento do ódio xenofóbico e do nacionalismo, todos esses são elementos que nos levam a perguntar se existem ainda forças sociais, modelos alternativos, modos de organização e conceitos que deem esperança de um *além do capitalismo* (p. 11).

Diante de todos esses elementos, realmente se faz necessário refletir sobre como podemos buscar alternativas de um viver diferente do que o capitalismo nos induz. Temos as instituições, o nosso trabalho, a organização do nosso tempo, nossas atividades de lazer, tudo guiado, orientado pelo capital. Remodelando, ditando novos ritmos, o próprio Estado – que poderia nos auxiliar nessa batalha – está envolvido com essa nova racionalidade, que apenas serve ao capital, adequando o seu governo às exigências que o mercado impõe.

---

perspectiva apresentada por Morin (2020. p.94): “esperança não é certeza, traz a consciência dos perigos e das ameaças, mas nos faz tomar partido e fazer apostas”. Assim, apostamos na possibilidade do *comum* enquanto possibilidade de atualização da *Bildung* em contexto de século XXI.

Todavia, como afirmam Dardot e Laval (2017), vivemos a tragédia do não comum, ou seja, não estamos conseguindo construir um mundo mais cooperativo, solidário, que pense na humanidade de todos, algo comum a todos. Está difícil, porém, já se tem perspectivas, as quais são desenvolvidas visando estabelecer resistência ao capitalismo, através de lutas sociais e culturais.

São essas alternativas que irão pautar esta reflexão na busca por compreender possibilidades de superação do capitalismo através do princípio do *comum*. Segundo Dardot e Laval (2017, p. 14), “termo central da alternativa ao neoliberalismo, o ‘comum’ tornou-se princípio efetivo dos combates e movimentos que há duas décadas persistem à dinâmica do capital e conduzem a formas originais de ação e discurso”. Como exemplo, é possível citar a criação de softwares de livre acesso que são disponibilizados ao uso, sem custo algum, visando com isso uma maior igualdade de acesso as tecnologias.

Nesse sentido, esta reflexão busca o entendimento do princípio do *comum*, através do estudo de seu surgimento e de suas efetivações. Além disso, olha para o modo como ele vem sendo pensado na perspectiva dos autores Dardot e Laval, que são autores referência para este estudo, e dedica-se a interrogar o sentido da educação em sua relação com a formação humana e o *comum* como possibilidade. Nesse percurso, proponho refletir: é possível a educação, orientada pelos princípios do *comum*, ser o caminho para a formação humana? Que papel teria o *comum* na efetivação de uma educação na perspectiva de uma *Bildung*?

Nessa articulação pautada pelo *comum* poderemos efetivar um projeto educativo que preserve a formação integral do humano, procurando superar a visão de mercado que tornou a autonomia, algo individual, no sentido de ter empresariar-se. Não é esse o sentido que o *comum* corrobora, ele se pauta na autonomia como algo coletivo dentro de um projeto social, coerente com o projeto de formação herdada da tradição da *Bildung*.

Assim, estudar o princípio do *comum* é não o reduzir a apenas mais uma invenção conceitual, um modismo acadêmico em torno de um princípio. É importante destacar que a temática é bem mais complexa. É um movimento, são correntes de pensamento se unindo, em prol de se opor a algo que desagrada, e, nas argumentações de Dardot e Laval (2017), de se opor a essa tendência dominante que visa à ampliação privada a todas as esferas da sociedade, da cultura e, enfim, da vida num todo. Com isso, não visa a um ressurgimento das ideias do comunismo, e sim a apresentar uma nova maneira de contestar o capitalismo, bem como de considerar possibilidades de sua superação. Por isso, podemos dizer que o *comum* passou a ser uma designação de práticas, lutas de instituições e pesquisas que têm como objetivo encontrar, apresentar, se abrir a propostas que visem à construção de um futuro não capitalista. Em

conferência proferida na Unisinos/2018, Laval expôs que “é necessário pensar o *Comum* como categoria política e sua potência desestabilizadora do *status quo*”.

O *comum* se tornou uma categoria central para a luta anticapitalismo contemporânea. Pode ser que ainda não seja a solução, mas já é um caminho que pode ser seguido e servir como guia de nossas ações. Desse modo,

[...] a ideia do *comum* pode tornar-se a pedra de toque, o ponto de referência para a luta contra os efeitos invasivos e destrutivos da política neoliberal (concorrência, lucro, exploração, privatização, mercantilização) que vêm se desenvolvendo desde a década de 1980 e afetam hoje os diferentes campos das ciências humanas e, em particular, a educação (GOERGEN, 2020, p. 13).

No resgate de sua história, os “comuns” se originam entre os séculos XVII e XVIII, quando eram a representação de camponeses que seguiam um conjunto de regras que permitia a sua vida em comunidade usando coletivamente florestas e pastos, em conformidade com o costume deles. Somente no século XX temos uma ampliação do uso desse termo, que passa a designar a luta contrária às iniciativas de privatização e mercantilização, contrária à destruição gerada em nome ou sob o pretexto do neoliberalismo. Estamos vivendo o momento de elaboração de um sentido novo para esse conceito, categoria ou princípio.

#### **4.1 *Comum*: conhecendo suas origens**

Para Dardot e Laval (2017), as origens sobre a questão do *comum* que antecedem a discussão em torno desse conceito como princípio político – apresentado por eles no livro *Comum, ensaio sobre a revolução do século XXI* – remontam às reivindicações dos movimentos altermundialistas e ecologistas que tinham como referência um antigo termo, *commons*, o qual visava opor-se aos cercamentos.

Os cercamentos eram uma expressão utilizada no processo de apropriação de terras, e remetiam à concepção de um uso coletivo, referindo-se, por sua vez, às “comunais”. Conforme Dardot e Laval (2017, p. 17), constituem a supressão dos direitos consuetudinários nas regiões rurais da Europa em consequência do “cercamento” de campos e prados, o que implica dizer que embasam o surgimento de um discurso teórico que se pauta em diversas fontes teóricas.

Também segundo os autores, vários filósofos, juristas e economistas se dedicaram a produzir um número considerável de obras que, gradativamente, acabaram por se constituir em um campo de *Commons studies*. No que refere aos estudos sobre o *comum*, Dardot e Laval destacam as pesquisas de Michael Hardt e Antônio Negri, os primeiros a produzir uma teoria

do *comum*, possibilitando a reflexão das experiências concretas realizadas pelos *commons*, usado no plural, para uma concepção de seu uso em formato no singular, *comum*.

É no livro *Bem Estar Comum*, que Hart e Negri<sup>6</sup> (2016) conceituam o *comum* como a riqueza comum do mundo, ou seja, o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza, além disso, todos os resultados da produção social que são necessários para interação social como os conhecimentos, as imagens, os códigos, a informação, os afetos. Nessa perspectiva, desejam não separar a natureza e a humanidade, mas práticas de cuidado e coabitação no mundo, tentando promover formas benéficas do comum e limitar as prejudiciais. Apresentam também a questão de que as políticas neoliberais estariam privatizando os comuns, dando espaço a “proprietários”.

Todavia, o termo no singular é utilizado pelos autores Dardot e Laval (2017) em seu livro *Comum*, indicando que vários movimentos, lutas e discursos se impuseram contra a racionalidade neoliberal que impera no mundo e refletem sobre como elas se identificam, como usam essa nova racionalidade pautada no princípio político do *comum*, através de suas buscas coletivas por novas formas democráticas de conviver. Trazem, dessa forma, uma nova perspectiva ao *comum*, diferente daquela concebida por Hart e Negri, em seus escritos.

Contudo, entender como se chegou a essa denominação e esse uso, requer que tenhamos a compreensão do que se entende por *comum*. Para Dardot e Laval (2017), temos inicialmente que “comuna” é o nome do autogoverno político local, e “comuns” é o nome dos objetos pelos quais a atividade coletiva dos indivíduos se responsabiliza. Assim, *comum* seria o princípio que anima essa atividade e ao mesmo tempo preside a construção dessa forma de autogoverno.

Essa palavra é, também, utilizada com frequência como o termo que une os homens de boa vontade, de todas as classes e todas as esferas. Em relação à existência de variações do termo, tem-se: *comuns*, *commune*, *communia* ou *comuuno*, formados da mesma articulação de *um* e *mienus*, que, no caso latino, implica sempre certa obrigação de reciprocidade ligada ao exercício de responsabilidades públicas. Designa, assim, não apenas o que é posto em comum, mas também os encargos em comum. Dito de outra forma, o termo comum implica uma coobrigação a todos que estejam engajados numa mesma atividade. Em conformidade com Dardot e Laval (2017), os *comuns* têm origem latina e se pautam em Aristóteles no sentido de que cabe aos cidadãos, juntos, deliberar sobre o que é melhor a se fazer.

---

<sup>6</sup> O livro *Bem Estar Comum* faz parte da trilogia de livros produzidos pelos autores Michael Hardt e Antônio Negri, que iniciou com *o Império* em 2000, estudando a constituição de uma nação como um poder sobre as demais, foi seguido pela obra *Multidão* (2004), em que apresenta uma forma de conciliar os termos povo e partido em algo maior, mais democrático e plural, e vinha para designar algo a ser construído. Sendo assim, o livro *Bem Estar Comum* seria a proposta de alternativa à superação do capitalismo resultante das reflexões realizadas nos livros anteriores.

Nessa perspectiva, podemos refletir sobre quando nos sentimos comum, habitamos o comum, agimos em comum, pois é nesse âmbito que a responsabilidade ocorre de modo intenso, na vivência do coletivo, do diálogo vivo. No momento em que nos responsabilizamos por algo, que nos assumimos como responsáveis pelo seu desenvolvimento, podemos melhorar nossa condição humana. Em se tratando de educação, temos a possibilidade de humanização, como sendo o nosso objetivo, nosso elemento de responsabilidade perante a sociedade. Porém, dependendo de como nos responsabilizamos por sua efetivação, podemos estar tornando-a desumanizadora, mera reprodução do capital. Quando não possibilitamos a construção de um projeto educativo que respeite a autonomia da escola em suas decisões coletivas e locais e quando os sujeitos envolvidos nesse processo apenas aceitam o que lhes é imposto, sem analisar o que pode ou não se adequar à realidade do espaço educativo, aceita-se uma imposição, e, por conseguinte, se estabelece uma educação mercadológica ao invés de uma educação voltada à humanização.

Para além desses usos citados, os autores destacam a necessidade de entender a categoria do *comum* como algo que pode esbarrar em três tradições: teológica, jurídica e filosófica. Cada uma com suas especificidades influencia a forma como tomamos consciência sobre o *comum*.

A primeira, de origem essencialmente teológica, concebe o “comum” como finalidade suprema das instituições políticas e religiosas: a norma superior do “bem comum” (no singular) deveria ser o princípio da ação e conduta de todos os que têm corpos e almas sob sua responsabilidade. A segunda de origem jurídica e atualmente encontra uma espécie de prolongamento em certo discurso economicista sobre a classificação dos “bens” (no plural): tende a reservar a designação “comum” a certo tipo de “coisa”. A terceira é de origem filosófica, ela tende a identificar comum e universal (o que é comum a todos) ou então a realizar as margens insignificantes do ordinário e do banal tudo o que do comum, resistir a essa identificação (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 27).

Nesse sentido, o *comum* apresenta-se com diferentes entendimentos. Assim, fazer parte dele torna-o vazio de sentido, bem como espiritualizá-lo no sentido teológico leva a uma valorização da hierarquia e submissão a uma ordem divina. O Estado faz uso do *comum* no sentido de bem comum, que lhe cabe realizar, tomar conta. É como se tivesse uma harmonia entre o Estado, como poder soberano, e Deus, com o poder divino, apontando para a uma teologia do bem comum.

Há uma discussão jurídica sobre o conceito de “coisa comum”, concepção oriunda do direito romano e responsável por definir algumas distinções concernentes à coisa pública. Isso, para Dardot e Laval (2017), se evidencia da seguinte forma: a semelhança entre as coisas comuns, que estão à disposição do uso comum de todos, e as coisas públicas, que se destinam

ao uso comum de todos, se diferenciam apenas porque as coisas públicas são subtraídas à esfera de apropriação por um ato de direito público, enquanto se supõe ser a natureza a responsável por definir as coisas comuns.

Nesse sentido, a educação seria um comum, e todos deveriam poder ter acesso a ela. E a escola seria a coisa pública responsável por garantir o direito em forma de lei, de modo a garantir o acesso e a própria educação. Por isso, pertinente indagar: ter o acesso a uma escola (coisa pública) garante a educação (coisa comum)? E mais, garante uma educação na perspectiva da *Bildung*? Afinal, estamos na busca pela compreensão de um princípio que pode ser uma referência na luta em favor de uma educação vista como um *comum*, cuja efetivação seja proporcionada da melhor forma possível. Corroboramos as ideias de Henning (2020, p. 203) na defesa da valorização da escola quando afirma que ela é “lugar da tarefa formativa por excelência, razão pela qual não só a educação é – em seu sentido amplo – uma necessidade, mas a escola em si é uma urgência para as gerações vindouras”.

Mas a intenção do *comum* é ser usado como um substantivo apenas, usado para falar do comum, e não dos comuns, e com o propósito de poder abdicar de falar de bens comuns e até mesmo do bem comum em geral, isso tudo por acreditar na possibilidade de termos simplesmente um *comum*, que seja visto como um princípio que possa guiar as lutas necessárias a um viver melhor. No cenário, de busca pela história de como a palavra *comum* foi sendo utilizada, não podemos deixar de refletir que a palavra faz referência à comuna, a qual, em seu sentido político, está ligada à insurreição das comunas do século XII, as quais, por sua vez, estão ligadas a eventos revolucionários da Comuna de Paris e à Conspiração dos Iguais de Babeuf. Necessário lembrar, ainda, que seu uso inicial tinha tão somente o propósito de designar os oficiais das comunas urbanas, rurais ou comunidades religiosas. Com o tempo, tal como apontado por Dardot e Laval (2017), acabou se tornando uma aspiração política em busca de igualdade e abolição de propriedade.

Nesse sentido, entender como o termo *comum* foi utilizado em várias práticas – que envolveram inclusive o comunismo – nos permite ter esperança de desenvolver a capacidade de criar formas de governo, pois parece que os problemas que envolveram essa forma de governar e sua ruína neutralizaram as pessoas, passando a considerar que a única forma possível de governo seria sob a regra do capitalismo. Como se o fato de uma forma de governo não conseguir se efetivar, anulasse a possibilidade de ter esperança na criação ou no desenvolvimento de outras formas de governo.

Se faz necessário, então, conhecer as diferentes concepções que o comunismo teve ao longo da história, pois se trata de uma forma de governo que se apresenta no momento como

desacreditada, impossível de se concretizar, acabada, sem perspectiva de ser vista como alternativa. Isso ressalta a crença de que o neoliberalismo desenfreado que vivemos e nos governa, é a única forma de governo com a qual podemos contar.

Três grandes concepções de comunismo se sucederam ao longo da história. A primeira se prendeu ao valor supremo da “comunidade” cujo princípio é a unidade na e pela igualdade. A segunda, com Marx, adotou o termo e nele introduziu um novo conteúdo, o de “sociedade” como realidade específica que se define pela capacidade de auto-organização, pelo dinamismo de suas forças imanentes, pelas faculdades e energias de seus membros que exigem coordenar-se de forma democrática para desenvolver-se plenamente em seu gênero. Uma história diferente começou no século XX com os Estados comunistas, período em que o poder do partido único se impôs sobre a administração pública e a sociedade - poder esse que tinha uma relação apenas retórica com as formas doutrinárias que o precederam e desenvolveu modos de governo fundados no princípio do terror (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 66).

Fica evidenciado, portanto, que há diferenças em cada uma das formas que constituíram o comunismo. Em sua essência, era pautado em uma vida em comunidade; posteriormente, em Marx, se instaura uma discussão sobre a organização da vida em sociedade e sobre a forma de organização das formas de produção; e, ainda, a história relata o que foi a dominação de um único partido tomando o poder e levando à barbárie.

Consoante Dardot e Laval (2017), alguns comunistas do século XIX acreditavam serem continuadores de Jesus, e as pessoas confiavam que fazendo a partilha de seus bens, em comunidade, teriam sua salvação. Mas não podemos reduzir a isso, pois, tanto nos séculos XVIII quanto XIX, temos movimentos de resistência a essa questão da Igreja oficial, a qual é acusada de ter abandonado seus fiéis e seus preceitos. A própria visão que se tem muda e o comunismo já não é visto como uma possibilidade de exploração comum de bens e propriedades com o intuito de humanidade. A nova concepção leva para um olhar voltado a uma forma de organização coletiva e igualitária do trabalho, que se preocupa com a justiça social e com o bem-estar material de todos.

Tudo isso evidencia que, com a industrialização – cujo auge se dá nesse momento –, o próprio comunismo se modifica, permanece seu princípio de comunidade, porém, já tem traços de uma racionalidade organizacional. Dardot e Laval (2017) asseveram que o comunismo se distingue de movimentos anteriores porque revoluciona os fundamentos de todas as relações de produção, desvinculando de seu caráter natural e submetendo-os ao poder dos indivíduos.

Tem-se encerrado o ciclo estatal do comunismo que, em uma direção, foi vivenciado como uma forma de terror, e, em outra direção, não conseguiu efetivar o ideal marxista democrático da livre associação dos produtores. O que ocorreu foi uma forma de dominação e

servidão, a qual contraria aquilo que se teria almejado. O entendimento de Dardot e Laval (2017) volta-se à percepção da efetivação de um golpe em 1927 e 1928, ou seja, o *Estado partido revolucionário* tornou-se um *Estado policial-burocrático*. E o que se tinha como atividade democrática foi corroído, por meio da colonização pelo partido dos órgãos populares – até então autônomos –, e mecanismos de controle passaram a ser desenvolvidos nas assembleias gerais. Restou à classe operária somente obedecer e trabalhar.

O que nos fica dessas experiências do comunismo é que a primeira forma tinha por objetivo a negação da propriedade e a perfeita igualdade de uma vida em comunidade. O comunismo pautado pelo marxismo tem toda uma forma de organização das atividades, e a terceira forma, por sua vez, pretendia organizar a sociedade sob forma de dominação. Sobre o comum nessas experiências, Dardot e Laval (2017, p. 98) argumentam:

Do primeiro modelo para o segundo quase não há passagem possível, uma vez que a lógica da associação livre dos indivíduos colide violentamente com a distribuição autoritária dos membros da comunidade em funções predeterminadas. Entre o segundo e o terceiro, a ideia de um comum na esfera da produção material, podem permitir alguma articulação, mas apenas até certo ponto: isto porque, enquanto o segundo modelo postula que esse comum é *dado* no próprio processo de produção, o terceiro atribui ao Estado a responsabilidade de *criar* esse comum mediante métodos de coerção. Por fim, entre o terceiro e o primeiro vislumbra-se certa proximidade em virtude da atribuição a “administração suprema” da tarefa de distribuir os indivíduos em suas respectivas funções.

Sabemos que o comunismo ruiu, e que para muitos isso foi motivo de avanço para o capitalismo, pois passaram a desacreditar em outra possibilidade de forma de governar. Todavia, a forma opressora, de exploração a qualquer custo dos recursos naturais principalmente, fez com que tivessem vários movimentos levantando a bandeira de luta contra essa ordem neoliberal. E a palavra *comum* passou a estar presente nos momentos de luta, como um fio condutor. Por isso, se faz necessário aprendermos como a história já se utilizou do *comum*, para não incorrer no mesmo erro. Isso é justificado por Dardot e Laval (2017, p. 100) sob a perspectiva de “que ela nos ensina, no mínimo, a distinguir o *comum* e seus simulacros: o *comum*, ao menos no sentido de obrigação que todos impõem a si mesmos, não pode ser nem postulado como origem que deve ser restaurada, nem dado imediatamente no processo de produção, nem imposto de fora, do alto”.

## 4.2 O comum e suas relações: um paradigma

Sobre o termo *comum*, pode-se dizer que no início estava centrado na orientação universal em relação às lutas contra o neoliberalismo, afinal, ele se pauta, segundo Dardot e Laval (2017), em batalhar por uma recuperação coletiva e democrática dos recursos naturais e dos espaços açambarcados por governos e oligopólios privados. É uma resposta ao Estado e às grandes empresas, que não podem se apropriar daquilo que até então era de domínio público. Precisamos ser capazes de pensar uma organização política pautada pelo princípio do *comum*, o qual faria oposição à questão de grandes transferências de bens e capitais, por parte dos governos ao setor privado, principalmente a partir dos anos 1980 e 1990. Segundo Dardot e Laval (2017, p. 104), várias ações foram realizadas, tais como:

Cessão das companhias ferroviárias públicas de empresas estatais de exploração de carvão, siderurgia, estaleiros, produção e distribuição de água, gás, eletricidade, correios, telefonia, televisão, privatização parcial dos mecanismos de assistência social, aposentadoria, ensino superior, educação, saúde, introdução de mecanismos de concorrência e critérios de rentabilidade no conjunto dos serviços públicos.

Esse universo envolve os princípios neoliberais colocados em prática nos diferentes países, bem como diz respeito a um trabalho de implementar toda uma lógica concorrencial, mercadológica, que adentra os mais diversos setores da vida humana. E não é só o setor privado que cresce com uma onda de apropriações por parte de empresas multinacionais. O Estado também colabora para, na construção desse mercado, serem estabelecidas parcerias – inclusive envolvendo o público-privado – em que o público entra com o pagamento e o privado, com o serviço. Isso é visto no sistema de saúde, no qual clínicas privadas atendem a um determinado número de pacientes e isso é pago pelo poder público. Essa prática já acontece no sistema educacional, no qual são compradas algumas vagas no ensino privado.

O *comum* é oposição às vivências incentivadas pelo neoliberalismo, quais sejam, a individualidade e a competitividade. O *comum* quer nos indicar a possibilidade de deliberação coletiva, de uso coletivo, de buscar o benefício de algo a todos e não a uma minoria, ou a uma pessoa apenas. Por isso, o *comum* como princípio se apresenta como um novo olhar para o que estamos fazendo e vivendo e para o que queremos enquanto futuro: viver em total concorrência ou buscar encontrar um equilíbrio nesse viver coletivamente? Dardot e Laval (2017) destacam a pertinência de considerarmos as relações sociais na perspectiva do *comum*, pois, dessa forma se estaria no caminho de desenvolver possíveis estratégias contra a invasão do mercado, bem

como das diversas práticas de apropriação desenvolvidas de forma silenciosa no mundo, tornando privado aquilo que poderia pertencer a todos, ser de acesso a todos.

No livro *Comum* os autores fazem referência a escritora Naomi Klein, que é uma das autoras mais paradigmáticas no tema. O seu texto “Reclaiming the Common” foi escrito em 2001, amparado em duas grandes mobilizações antiglobalização: a de Seattle e a ocorrência do Fórum Social de Porto Alegre. É nesse texto que ela propõe uma definição do movimento altermundialista, através da reivindicação dos *commons* e do slogan “o mundo não está à venda”, com o qual expressa a exigência de defender e promover os comuns como bens inalienáveis.

Por isso, podemos dizer que o *comum* pode ser uma categoria com um caráter geral e abstrato no sentido que pode englobar todos os elementos da realidade, as diferentes práticas das instituições, todo os estatutos que estiverem ameaçados por essa lógica mercadológica que perpassa todos os espaços da organização de nosso viver. O seu poder de abstração pode estabelecer ligação entre todas as lutas contra os aspectos nocivos que o neoliberalismo nos impõe, tais como o mercantilismo e as privatizações. E nos abrir a possibilidade de criar princípios que se pautem na solidariedade, na partilha, no respeito ao meio ambiente e ao outro. Isso sem a dependência de esperar que o Estado promova isso, partindo da construção de formas democráticas de controle dos recursos comuns.

De acordo com Dardot e Laval (2017), o texto de Naomi referente ao *comum*, segue seu percurso na história, e, em 2009, ele é encontrado como reivindicação dos comuns no “Manifesto dos bens comuns”, lançado no Fórum Social Mundial de Belém do Pará; no Rio de Janeiro em 2012, na realização do Fórum Mundial do Rio + 20; em 2013, no Fórum Social Mundial de Tunis. A categoria do *comum* vai se disseminando junto aos que buscam encontrar novas alternativas de superação do neoliberalismo.

Sobre o sucesso da categoria dos comuns, Dardot e Laval (2017), declaram que já se nota pela sua presença no léxico da contestação *antiglobalization* e também por ter um caráter sedutor e flutuante. Quando aparece nos textos, ocorrem variações entre comuns ou bens comuns e apenas bem comum, mas todos usados no sentido crítico, marcando a manifestação contrária às apropriações neoliberais e às justificativas que o capitalismo utiliza para se manter.

Compreender o *comum* torna-se algo essencial, na luta contra o neoliberalismo. Ele afetou a tudo, nada fica fora do seu alcance, sendo necessário fazer parte da resistência que passa a ser travada mundialmente à subsunção da sociedade e da vida ao capital. Afinal, as elites políticas deixaram de ser testas de ferro para o capital financeiro. Atualmente, elas

participam diretamente de todas as práticas que possam colaborar na simbiose de capital e Estado, de modo que tudo vira uma forma de empresa.

Na área do conhecimento, a efetivação dos *comuns* é um desafio, afinal, é necessário garantir acesso e normas próprias e, ao mesmo tempo, apoiar aos que criam o conhecimento em suas formas variadas. Como exemplo, Dardot e Laval (2017) citam, nas tecnologias, o Linux, Firefox, Apache. A enciclopédia Wikipédia que se tornou um exemplo de recurso colaborativo, afinal, conta com regras que facilitam a difusão de conhecimentos de forma livre, indo contra a lógica mercantilista de tudo querer lucrar, cobrar.

Dessa forma, lutar por um *comum* em termos de internet, do conhecimento, é defender a liberdade contra a dupla ameaça em que nos encontramos, que é a dominação do modelo de empresa e a vigilância do Estado. As empresas se utilizam da manipulação de seus funcionários, de forma que se apropriam de suas ideias, incentivando-os a serem coprodutores de inovação, participarem da criação de produtos, sem, no entanto, receberem nada a mais por isso. Com essa forma de cooperação gratuita de ideias utilizada no processo produtivo, o marketing das empresas se utiliza, a baixo custo, da estratégia de captar a cooperação voluntária dos seus colaboradores.

Outros pesquisadores, como Michael Hardt e Antônio Negri, apresentam ao “comum” um sentido singular, um pensamento mais político e crítico, falando dele em seu livro *Império* (2000). Depois, dão continuidade fazendo uma trilogia e escrevem *Multidão* (2004) e, por fim, *Commonwealth*. Essas são obras que realmente projetam o *comum* no seu sentido mais atual de luta contra o capitalismo. Nessa trajetória de constituição do *comum*, para esses pesquisadores, ele passou por alguns significados, o primeiro seria a riqueza comum do mundo material: ar, água, frutos da terra e todas as dádivas da natureza. Isso é lembrado pelos autores como uma herança da visão teológica de que tudo era dádiva de Deus, era enviado, dado por ele. No segundo significado, o comum, além de teológico, torna-se antropológico, pois trata o *comum* como um “comum artificial”, ou seja, é constituído pelos resultados das produções sociais, como conhecimentos, linguagem, informação. Ou seja, o *comum* pode ser resultado de alguma atividade humana, é o ser humano criando, desenvolvendo.

No terceiro significado, faz referência ao trabalho imaterial de forte intensidade cognitiva como um operador universal e espontâneo do *comum*. Ou seja, o capitalismo cognitivo poderia gerar por si mesmo as condições de sua possível superação. No quarto significado, por sua vez, o *comum* se apresenta como um fazer coletivo da multidão. Seria uma nova forma de organização social democrática que se encontraria em nascimento através das lutas, uma nova instituição política do *comum*.

Todos esses significados são resgatados por Dardot e Laval (2017) na constituição da história do *comum*, porém, para eles, isso se tornou uma mistura jurídica, teológica, antropológica, econômica e política, que não colabora com a construção de uma nova política pautada no *comum* como princípio aqui defendido. Nessa perspectiva é que, para esses autores, é preciso instituir um novo *comum* como princípio, que irá ser o ponto de partida de todas as demais deliberações e instituições.

### **4.3 *Comum* como princípio político**

Instituir o *comum* como princípio político nos remete à compreensão do que é uma instituição. Dardot e Laval (2017) esclarecem que, segundo a etimologia latina, o verbo *istituere* - em português, instituir – pode significar o ato de estabelecer, fixar as coisas, fazer ou empreender, ação de pôr, adestrar ou educar. No francês, o verbo *instituer* é o estabelecimento de uma norma de ação, atribuir a alguém um poder, formar ou educar. Com a passagem do verbo para substantivo – instituição –, o resultado do ato, e não o ato que chama a atenção, tem o significado de um sistema de regras que rege uma coletividade, e não o ato de legislar, não o ato de transmitir ou conferir poder, não uma atividade de instruir.

A instituição não deve ser vista acima de tudo, como instituído, mas como instituinte que origina o instituído, que, por sua vez, pode ser subvertido pelo radicalmente novo. Assim, Dardot e Laval (2017) anunciam que o momento instituinte seria o testemunho de uma capacidade humana que consiste em criar a partir do nada um significado original. Claro que uma criação não significa que qualquer coisa pode acontecer em qualquer lugar, a qualquer momento de qualquer jeito. Porém, o que devemos ter em mente é que a preexistência do instituído sobre a instituição, embora limite-o e condicione-o, não o determina.

Existem condições antecedentes, sim, mas não deveriam impedir o aparecimento de um novo sentido. Poderíamos reportar à escola que é instituída por leis que a determina, fazem parte de um sistema, mas que poderiam a partir do *comum* vivenciar sua instituição de forma diferente. Afinal, seu instituinte que seria a construção coletiva da proposta pedagógica da escola, se daria por seus professores, os quais conhecem a realidade local e têm condições de estabelecer quais objetivos querem com aqueles alunos. Suas deliberações ficariam respaldadas, sim, pelo sistema que a mantém, mas com suas convicções sobre que educação querem efetivar, que princípios vivenciar no cotidiano escolar decididas pela comunidade escolar, alunos, pais e professores, visando o melhor a todos. Assim, à medida que temos

clareza de qual educação queremos desenvolver não aceitaremos ser apenas um instrumento do governo, afinal:

A educação não pode ser vista simplesmente como um serviço a ser prestado, em que o aluno é o cliente e os docentes e as equipes escolares, meros recursos humanos. Esse tipo de concepção priva a comunidade escolar de expandir seus conhecimentos para além dos limites do economicamente útil. Dessa forma, os atores educacionais são alijados dos processos decisórios e o gestor escolar, por sua vez, destitui-se de qualquer relevância do ponto de vista político-pedagógico (GOMES, 2020, p. 161).

E isso se daria a partir do que Dardot e Laval denominam de “práxis instituinte”, pelo pensar e agir refletidos, uma autoinstituição consciente que ocorre a partir de certas condições herdadas do passado, no mínimo porque elas se dão sempre a partir do que já foi instituído aquém da consciência e da vontade. Dessa forma, o homem, ao agir sob determinadas condições, age sobre elas, e pode estabelecer novas, já que possuem capacidade para isso. Assim, podemos pensar em instituir novas formas de agir nas escolas.

A práxis instituinte nos diz que o fazer não oriundo da ordem da fabricação técnica não é criação do nada, ou criação absoluta, pois os homens fazem sua história, mas a fazem sempre sob certas circunstâncias e condições que não escolheram, pois já estão dadas, porque foram herdadas das demais gerações. Com isso, tem-se um predefinido a ser seguido, no entanto, esse padrão pode ser alterado, a partir das vivências de cada sujeito. Nesse sentido, a práxis é, segundo Dardot e Laval (2017, p. 464), “autoprodução de seu sujeito por automodificação do ator no próprio curso da ação”. Poderíamos ousar pensar que a práxis instituinte seria a automodificação do sujeito no próprio curso de sua ação como um sujeito que está em sua autoformação.

Mas precisamos ter cuidado, pois uma práxis emancipadora não exige de lutar para superar as condições herdadas do passado, pois o preexistente por vezes é condicionante. E isso leva a crer que mudanças não são possíveis, que tudo já foi feito e a forma atual está a contento. Tal postura leva os sujeitos a não ir à luta e a não entrar nas batalhas com o propósito de alcançar novos horizontes. Uma práxis instituinte ou atividade consciente emancipadora de instituição, se dá a partir da compreensão de que ela é, ao mesmo tempo, uma atividade que estabelece um novo sistema de regras e que tenta reiniciar constantemente esse estabelecimento, para, com isso, evitar a paralisação do instituinte no instituído.

Emancipadora é, portanto, a práxis responsável por colocar os sujeitos em constante ação e reflexão sobre suas deliberações, criando e recriando. Além disso, pode ser aquela que faz do *comum* a nova significação do imaginário social, sendo uma instituição aberta para sua

história, para distribuição de tarefas e estatutos. Por isso, o *comum* não há de ser visto como um esquema pronto, universal, usado como fórmula a ser transposta a todos os campos. Nem os autores defendem essa percepção, nem nós o compreendemos desse modo. O que nos cabe é pensar o *comum* na sua relação com o seu próprio movimento de instituição, ou seja, conforme ele for sendo constituído, sendo ponto de partida para as deliberações que envolvem as instituições da sociedade, ele ao mesmo tempo vai sendo refletido, avaliado e, se necessário, reorganizado.

O *comum*, a partir de sua instituição, passa a se configurar como um princípio político que emerge das lutas travadas contra o capitalismo, suas ações contra as privatizações, os domínios pelos oligopólios, as apropriações dos espaços públicos, a questão da água, da informática. Isso marca sua história e se mostra por meio dos grupos dos movimentos contrários a essa forma de governo. Não é um louvor ao mercado, nem a um comunismo de Estado, seria uma recusa de usar, aceitar meios tirânicos para se atingir fins emancipadores.

Compreender qual a melhor forma de aplicar esse princípio na economia, na política, na cultura e na educação é um desafio para todos os ramos da sociedade. E esse desafio pode ser aceito por todos que desejarem e almejarem pensar novas possibilidades de um viver melhor. Nesse sentido, estabelecer o princípio do *comum* é algo que antecede à constituição de uma política do *comum*, pois essa precisa ser criada através da vivência da práxis instituinte, para que, gradativamente, a partir do reconhecimento da política do *comum* como uma forma de transformação social, voltemos nosso olhar para a oposição existente entre o direito de uso e de propriedade. É preciso, nesse sentido, entender como o *comum* pode ser uma forma de emancipação para o trabalho, com a criação da empresa comum ou de associações. Além disso, é importante que tal prática consiga predominar na economia e comuns sejam construídos a nível mundial. Isso, para Dardot e Laval (2017), pode se efetivar a partir da criação de uma federação dos comuns, uma forma institucional de autogoverno, onde coletivamente os homens, as instituições farão suas regras para nortear, organizar suas relações a partir do *comum*. Assim, gradativamente o *comum* como princípio se instituiria em toda a organização da sociedade.

Tratar o *comum* como princípio político nos conduz a conceber uma instituição dos poderes da sociedade. Não no sentido de não ser preciso um governo ou uma autoridade, e sim no propósito de defender que a prática do *comum* poderia nos conduzir a um autogoverno que se traduziria no governo dos homens, das regras, das instituições a serem criadas e adotadas para servirem de guias nas suas relações. Essas regras seriam pautadas no agir comum, e Dardot e Laval (2017) argumentam ser esse o único mundo humano desejável, no qual os direitos e as obrigações seriam pautados pela justiça e amizade.

O agir comum poderia, na organização da sociedade, nortear as instituições criadas que visassem possibilitar o desenvolvimento livre desse agir comum, ou seja, guia-las conforme as próprias regras de justiça criadas pelos membros participantes. E, assim, seriam permeados todos os espaços da vida social, a nível local e mundial, não se restringindo às pequenas unidades de vida e trabalho. Faz-se necessária, assim, uma generalização e uma ampla participação, exigência da democracia que se quer construir a partir da vivência do *comum*.

Em relação à existência de algo que possa dificultar a vivência do *comum*, Dardot e Laval (2017) consideram que a propriedade dificulta a criação do comum. Seria preciso perder seu caráter de absoluto, se submeter ao uso do comum, rever esse domínio do capital, do proprietário, das patentes. Em relação a isso, Hardt e Negri (2016, p. 312) também argumentam: “o comum é o lugar da libertação e da inovação – livre acesso, livre uso, livre expressão, livre interação que se posiciona contra o controle privado, ou seja, o controle exercido pela propriedade privada, suas estruturas jurídicas e suas forças de mercado”.

Também, há que se tentar fazer com que todas as atividades se voltem ao exercício do *comum*, para que a sociedade consiga instituir-se politicamente, criando suas instituições à luz do *comum*, tendo-o como finalidade e racionalidade, ou seja, para superar a racionalidade neoliberal, instituímos essa nova racionalidade pautada no *comum*.

Isso possibilitaria ao *comum* ser um princípio de transformação social, fazendo do direito de uso o eixo jurídico dessa transformação social e política, em lugar do princípio de propriedade. O sentido do *comum* é de proporcionar deliberações nas diferentes esferas, e na esfera pública impedir que se atenda a interesses de apenas uma categoria profissional. Isso seria possível dando espaço para que todos os envolvidos deliberem, sejam coprodutores do serviço ou bem, espaço para tornar o socioeconômico em uma *escola diária da codecisão*, como afirma Dardot e Laval (2017).

Quando o princípio do *comum* propõe que se pautem no direito de uso e não de propriedade, é por pautar-se que na prática da política do *comum* não existe um lugar para um proprietário, o participante de um comum estará vinculado aos outros usuários desse comum, como coobrigação, coprodução, seguindo as regras das quais ele se utilizou para possibilitar o uso comum. Nesse sentido, Dardot e Laval (2017, p. 497) argumentam que “esse vínculo é o mais forte que há, justamente porque não consagra a divisão de uma mesma propriedade entre duas pessoas desigualmente proprietárias, mas deriva da coobrigação que prevalece entre todos os que usam simultaneamente uma coisa que é “extrapropriedade””.

Nessa perspectiva, os participantes, a sociedade em si, constantemente revisariam as regras que criaram para efetivar o uso do comum, por isso, para Dardot e Laval (2017), não se

aceita o conceito jurídico de “coisa comum”, afinal, se torna inadequado autorizar a dissociação entre uso comum e participação na elaboração das regras desse uso. Por isso, procurar avançar na direção da redefinição do direito de uso tendo como referência o princípio do *comum* seria o caminho, em vez de tentar transformá-lo em um direito de propriedade ampliado. Assim, o uso instituinte dos comuns não é um direito de propriedade, é sua negação. É uma possibilidade de fazer uso das coisas em partilha com o coletivo, sem desejar ter tudo como posse, apenas *meu*, para *meu* uso; é dividir com os demais, ou seja, deixar de lado o individualismo, abrir-se à convivência com o diferente, ter que negociar, deliberar em grupo e não manter uma postura de “eu sou dono, eu mando, faço as regras”. Penso que é uma abertura a uma vida social diferente com mais fraternidade, coletividade, deixando de lado a competitividade exacerbada que vivemos atualmente.

Em relação à propriedade, os autores Dardot e Laval (2017) e Hardt e Negri (2016) parecem convergir pensamentos, pois ambos afirmam ser contrários a ela. Os primeiros no sentido que ela impede a vivência do princípio do comum, e para os segundo no sentido de que a propriedade serve apenas para perpetuar as desigualdades e a falta de liberdade.

Todavia, para conseguirmos chegar nesse patamar de constituição do *comum*, no qual poderíamos superar essa forma de cooperação forçada que o mundo do trabalho impôs, se faz necessário entender a problemática do trabalho, que deixou de ser uma atividade de aprendizagem do ser humano, para se tornar um meio de acumulação do capital.

O capitalismo tenta a todo momento separar o trabalho de um horizonte comum, na intenção de impedir a existência de coletivos, incentivar a individualidade e competitividade, para, com isso, se fortalecer. Ele controla o tempo do trabalho, fazendo dele um mecanismo de controle tanto do período que fica nas indústrias quanto no tempo fora delas, como estando sempre à disposição e precisassem estar em constante mudanças. Hardt e Negri (2016) chamam isso de precariedade do trabalho.

Um aspecto central da precariedade é a imposição de um novo regime de tempo, no que diz respeito tanto à jornada de trabalho quanto à carreira \_ ou, dizendo de outra forma, a precariedade é hoje um mecanismo de controle que determina a temporalidade dos trabalhadores, destruindo a divisão entre tempo de trabalho e tempo fora do trabalho exigindo, não que os trabalhadores trabalhem o tempo todo, mas que estejam constantemente disponíveis para o trabalho (HARDT; NEGRI, 2016, p. 169).

Em Dardot e Laval (2017), o trabalho, quando não submetido ao total controle, pode se tornar meio de criação: de laços de amizade, de novas ações, de maneiras de cooperar, de regras próprias, de ajuda mútua. Isso não interessa à empresa capitalista pautada por princípios do

neoliberalismo, que prefere enfraquecer os laços de amizade criados e quer em seu quadro um empregado individualista e competitivo, além de ser um mero executor de tarefas. Cabe ao agir comum tentar contrapor esse trabalho explorado e alienado, em favor de um trabalho visto como uma atividade que possibilita sua socialização, seu crescimento enquanto indivíduo, aprendizagem de algo, um trabalho humanizador.

Também, é essencial ir além de apenas usar a estratégia de consultar os trabalhadores, é preciso criar formas de participação nas decisões, para que essa classe possa realmente se envolver com o processo. E o desafio do *comum* enquanto produção é instituir a empresa *comum*, ou seja, que se libere do domínio do capital, instituindo uma empresa que se organiza sobre bases cooperativas. Na visão de Hardt e Negri (2016, p. 267), “uma revolução dos trabalhadores já não é suficiente, torna-se necessária uma revolução na vida, da vida”. Penso justamente que é essa mudança em todas as instituições da sociedade pautando pelo *comum*, não apenas mudanças em relação aos trabalhadores, mas em tudo que organiza o nosso viver.

Hoje, os trabalhadores se encontram precarizados, sob o domínio da produção capitalista. São vistos como se fossem mercadorias, organizando suas vidas numa sociedade mercantilizada, consumista, lhes retiraram as estabilidades, e o que impera é uma insegurança sobre qual emprego, qual carreira, qual formação seguir. Eles precisam se preparar para todas, afinal, o que o mercado precisa? Será que terá empregabilidade? Será que estão desenvolvendo suas capacidades produtivas?

Constatamos que não é tarefa fácil mudar para o *comum*, instituí-lo, afinal, ele está por ser construído, é algo a ser instituído, e superar o domínio que o dinheiro tem sobre o agir comum é um obstáculo a ser superado. E o que nos propõem Dardot e Laval (2017) não é suprimir o mercado, temos é que encontrar formas de criar na sociedade, liberdades de escolhas e deliberações, tanto para trabalhadores quanto para consumidores, com esquemas de coprodução e autogoverno.

Poder-se-ia pensar que bastaria o Estado dar conta das questões sociais e tudo estaria resolvido. Mas não podemos nos iludir. Em Dardot e Laval (2017), encontramos que o social pode ter diferentes entendimentos, como: forma relativa de desproletarização da população e desmercadorização do trabalho ou como uma forma de perpetuação de um regime econômico pautado no acúmulo de capital. Na prática, o Estado auxilia as instituições privadas, as formações de grandes oligopólios e fornece algumas proteções que impedem que os participantes dessa forma de organização vejam que se tornaram mera mercadoria, número. Um Estado providencial ora distribui benefícios em função das pressões econômicas, ora retira. E

na opinião de Laval (2018, UNISINOS) “os governantes fazem com que indivíduos adotem novas subjetividades capitalistas”.

Para o princípio do *comum*, o social tem outro sentido.

A lógica do comum que deve prevalecer no campo social é a da participação política direta na decisão e na gestão do que é “posto em comum”. Os fluxos financeiros que circulam entre contribuintes e beneficiários não são “de ninguém” em particular, assim como não são de “responsabilidade” do empregador: na realidade são usos da produção decididos coletivamente e atribuídos individualmente (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 542).

Nesse sentido, Dardot e Laval (2017) propõem que o princípio do *comum* é o que precisa ser instituído na administração do Estado social, ou seja, o Estado social poderia se transformar em uma instituição do *comum*, rever e executar suas ações a partir desse princípio. Com isso, não queremos afirmar que poderia ampliar seu poder sobre a sociedade ou mesmo expandir o número de propriedades públicas. O que se pretende é destacar o quão necessária, é a clareza de que os serviços públicos têm uma dupla natureza: podem ser instrumento de dominação e ao mesmo tempo ser a instituição social que irá prover a garantia dos direitos de uso da população.

Tem-se a necessidade de entender que os serviços públicos não são manifestações do comandante, ou seja, de quem está no comando do governo. Eles são uma necessidade coletiva, e é obrigação de quem está no governo traçar ações para executar, organizar da melhor forma possível.

Os serviços públicos são necessariamente organizados pelo Estado porque criam as condições comuns para a atividade social, coletiva e individual. Em uma palavra, o serviço público não é a manifestação da soberania, mas a tradução de uma necessidade objetiva que deve ser satisfeita, da mesma forma que não é uma resposta a direitos subjetivos prévios, mas efeito de uma regra de direito objetivamente fundamentada que gera direitos individuais subsequentes (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 549).

Os serviços públicos apresentam um grande desafio instituído pelo fato de alguns defenderem que eles são necessários, enquanto outros, na era neoliberal que vivemos, querem que eles sejam destruídos o mais rapidamente possível, por meio das privatizações. Nesse contexto, o Estado pode ser visto como um campo de lutas, conflitos, que ora pode defender a criação e manutenção desses serviços, ora colabora com sua extinção.

Todavia, precisamos nos pautar pelo princípio do *comum*, e, nessa perspectiva, ao invés de defendermos os serviços da forma como são executados, passaríamos a lutar para promover mudanças no sentido de torná-los democráticos, ou seja, lutar para que os profissionais que

fazem parte dessa categoria de trabalhadores, bem como qualquer pessoa que utilize esses serviços, tenha a possibilidade de deliberar, intervir, respeitando os limites impostos legalmente.

Para Dardot e Laval (2017), tem-se um exemplo de democracia participativa no setor público, tal como o desenvolvido na cidade de Porto Alegre. Santos (2002) também aponta a democracia participativa como uma forma bem-sucedida de gestão. Nesse mesmo sentido, tive a oportunidade de vivenciar essa forma de organização na minha cidade, Concórdia (SC), onde, durante alguns anos, também se executou uma gestão participativa. Para isso, eram realizadas reuniões com as comunidades, quando seus representantes podiam registrar quais eram suas necessidades, para, depois, decidirem, em votação, quais as prioridades na execução. Além disso, eram escolhidos representantes para defender as necessidades da sua comunidade nas reuniões maiores, quando se juntavam todas as pessoas escolhidas em cada comunidade. Eram momentos de diálogos, negociações, deliberações em prol do coletivo.

Ainda no que refere à minha participação nesse trabalho, atuei como membro do meu bairro, e, ao mesmo tempo, trabalhava na Secretaria de Educação e acompanhava as deliberações que envolviam as questões das escolas. Seguindo a linha de deliberações coletivas, implantaram nesse período eleições para cargos de direção de todas as unidades escolares. Também, todas as unidades escolares passaram a reservar um dia por mês em seu calendário escolar para planejamentos e reuniões pedagógicas. Esse era o momento em que toda comunidade escolar podia parar e conversar, deliberar, planejar sua proposta pedagógica, e falar sobre como efetivar os planejamentos, e, na sequência, desenvolver um momento denominado de formação, com estudos coletivos: membros da escola e um representante do grupo de formação vinculado à Secretaria de Educação (eu integrava esse grupo, com mais três colegas). Para mim, foi um momento de aprendizado, de abertura ao novo, de construção coletiva, de ouvir, de conhecer diferentes realidades, pois cada escola tinha suas peculiaridades. Foi uma realização profissional vivenciar o lado administrativo de uma gestão na perspectiva democrática da educação. E uma autoformação para mim enquanto ser humano, aprendiz por natureza. Por isso, acredito que possamos esperar que o *comum* seja uma alternativa a uma nova forma de nos organizarmos socialmente.

Outro exemplo citado por Dardot e Laval (2017) é o da gestão das águas em Nápoles, onde, após lutas nacionais contra a privatização, conseguiu-se instituir uma administração coletiva denominada *Aqua Bene Comune Napoli*. Esse movimento conduziu para o afastamento do vínculo estatal e mesmo da privatização. Porém, para os autores, apesar de já ser um exemplo de tentativa de implantar no serviço público a dimensão do comum, essa experiência pecou no

sentido de continuar considerando a água como um bem que precisa de um dono, e o comum não tem esse sentido, o que se defende com ele é a inexistência do sujeito dono, do proprietário.

Esse contexto nos remete à perspectiva de que temos a necessidade de criar o direito comum mundial, não apenas local, regional, nacional. São muitas questões que precisam ser instituídas, e isso não pode ser algo imposto de cima, por um salvador, que irá decretar e resolver tudo. Uma ação dessa natureza precisa vir junto com a criação de formas de organização política, que tenham como base o *comum*.

Nessa direção, Dardot e Laval (2017) apresentam alguns obstáculos a serem superados na criação de um direito *comum*: primeiro é a preservação do princípio da soberania, que foi mantido pelo neoliberalismo, e o Estado continua impondo os seus interesses próprios. Como exemplo, cita-se o Conselho de Segurança da ONU, que nada faz em favor de uma razão da humanidade. Quando o faz, fica ao lado da razão de Estado nacional, deixando que se pratiquem ações que ferem os direitos humanos em nome da soberania de seu Estado. O segundo obstáculo são as próprias políticas neoliberais que organizam o mundo no sentido de ampla concorrência, e não de justiça e cooperação.

Na prática, o que impera é um direito de mercado, seu domínio, sem respeitar os direitos humanos, e isso adentra o sistema tributário, o direito comercial e o direito de trabalho, tudo girando em favor de livre concorrência – como já discutimos no capítulo sobre o neoliberalismo, ele adentrou em todas as esferas da sociedade. Nas análises de Dardot e Laval (2017), o tempo dos direitos humanos perdeu espaço para o tempo do comércio, que se mostra rápido e eficaz, e parece ter se tornado um bem de comércio. E a lógica que se impõe é a de livre-câmbio a todos os setores – saúde, cultura, saneamento, poluição, etc. É a existência de uma justiça negociada, afinal, o direito se tornou uma mercadoria e se privatizou.

Há toda uma jurisprudência globalizada e globalizadora, criando assim uma ordem mundial cada vez mais moldada pelo e para o capital, produzindo a “instituição” do cosmocapitalismo – estranha instituição, pois o próprio direito está completamente mercadorizado, reduzindo a um conjunto de ferramentas manipuláveis ao sabor dos interesses das partes e mobilizado conforme as condições financeiras de cada uma (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 565).

Há um contexto muito marcado e amparado nos ideais neoliberais, segundo os quais tudo é transformado em mercadoria. O direito não fica à margem, ele segue dando amparo legal e legitimando o fato de o domínio estar nas mãos de quem tem capital. Tal cenário conduz à outra questão: essas pessoas têm a percepção de que não podem ser afetadas por nada, e por

isso se sentem à vontade para continuar manipulando, da forma que lhes convêm, todos os espaços relacionados ao viver.

O neoliberalismo consegue colocar a seu favor a própria discussão sobre bens públicos globais, em um discurso estabelecido junto com o seu auge nos anos 1990. Naquele momento, a Organização das Nações Unidas (ONU) estava elaborando um relatório, denominado Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esse documento, recebendo a influência de dois economistas – o paquistanês Mahhub Ul Haq e o indiano Amartya Sen – propunha a adoção de novos critérios para o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), incluindo expectativa de vida e índice de alfabetização. Saúde e educação estariam, dessa forma, incluídas nas avaliações de desenvolvimento econômico dos países.

Todo esse discurso ganha espaço, e surge, então, a ênfase na noção de desenvolvimento sustentável, segundo a qual os países conseguiriam realizar seu progresso, seus avanços, porém, comprometeriam o meio ambiente para as gerações futuras. Outro discurso característico dessa questão é o de uma boa governança mundial. Juntos, esses elementos estabelecem ser preciso definir o que é um bem público mundial. Então, economistas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) definem bens públicos globais como aqueles que beneficiariam todos os países, todos os grupos populacionais e todas as gerações.

Para a definição dos bens públicos globais, os economistas elencaram algumas classes:

A classe 1 seria a dos “bens indivisíveis globais naturais” (camada de ozônio, equilíbrio climático etc.), cuja característica comum é a *sobreutilização*. A classe 2 compreenderia o patrimônio produzido pelo homem (conhecimento científico, internet, etc.), bens cuja característica seria a *subutilização*. Por último, a classe 3 abrangeria todos os resultados de uma política global integrada ou coordenada (paz, saúde, estabilidade financeira, etc.), cuja característica é a *subprodução* (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 567).

Mas para Joseph Stiglitz, economista, Prêmio Nobel de economia em 2001, crítico da globalização e do livre mercado, os bens públicos globais são: estabilidade econômica mundial, segurança internacional, meio ambiente, ajuda humanitária internacional e conhecimento. Na sua percepção, os bens poderiam evitar a existência de crises.

Poderíamos acreditar que estávamos no caminho de resolver os problemas relacionados a meio ambiente, saúde e educação, porém, para isso, revela-se ser necessária a criação de mecanismos que transcendam a intervenção do Estado e estimulem a responsabilização e a conservação desses bens. Entram em cena, portanto, os atores privados, que vão ficar com a guarda, a responsabilidade de gerir determinado bem, e isso pode gerar contradições, afinal, pode-se ter a Administração voltada para interesses específicos de determinado grupo.

Nessa perspectiva, a empresa como figura tão defendida no neoliberalismo – a qual deseja um ser humano que concebe a si mesmo como uma empresa e guie a si mesmo com ela e por ela – é vista como a salvadora, pois é considerada como o melhor agente para administrar o bem comum, pois pode incluir em sua gestão o desenvolvimento sustentável e a responsabilidade social. Assim, o capitalismo parece conseguir ser visto como algo bom, que veio para auxiliar as pessoas a terem um viver melhor, afinal, ele se preocupa com o bem-estar. E a sociedade, iludida, acredita nisso.

Sobre isso, corroboro com o posicionamento de Dardot e Laval (2017) quando afirmam que, para além de serem “cidadãos sociais” – aqueles que querem fazer valer os seus direitos –, os sujeitos têm de ser cidadãos ativos, participando das deliberações, envolvendo-se com senso de responsabilidade e criando instituições que possibilitem essa prática. Dessa forma, talvez precisemos deixar de lado a crença de que será possível acabar com o capitalismo com ações vindas “de baixo” e que pouco a pouco acabariam resolvendo essa questão do poder. Precisamos pensar coletivamente numa política dos *comuns* na qual o que prevaleça seja a reciprocidade, a igualdade de obrigações, sem subordinação das partes envolvidas. Para alcançarmos isso, faz-se necessário implantar o único princípio que respeita a autonomia dos governos locais, que é o federativo.

Federação, do latim *foedus*, genitivo *fuederis*, isto é, pacto, contrato, tratado, convenção, aliança, etc., é uma convenção pela qual um ou vários chefes de família, uma ou várias comunas, um ou vários grupos de comunas ou Estados, obrigam-se recíproca e igualmente uns para com os outros em prol de um ou vários objetos particulares, cujo encargo compete então de modo especial e exclusivo aos delegados da federação (PROUDHON apud DARDOT, 2017, p. 580).

Assim, o caminho que se apresenta a partir do princípio político do *comum* é repensar e organizar novas formas de política, em um contexto em que não se tenha um governo com poder absoluto, e sim coparticipação. Muitos desafios se apresentaram para se constituir um governo a partir do princípio federativo, que, pautado no *comum*, poderia organizar tanto a questão da política quanto a questão socioeconômica. Como destacam Dardot e Laval (2017), o *comum* não é um princípio econômico que se tornaria político ao estender-se para a esfera política, tampouco um princípio moral de justiça válido para todas as épocas, ele é um princípio político com vocação para atender ambas as necessidades, sendo necessário, para isso, estabelecer com clareza como as duas podem funcionar articuladamente respeitando as suas diferenças.

Nessa perspectiva, segundo Dardot e Laval (2017), o próximo pensamento seria a questão da cidadania política que precisa também ser criada com o sentido de não ser estatal e nacional, para, assim, poder evitar que se torne apenas algo meramente comercial ou cultural, que atenda aos interesses de alguns. Talvez seja preciso recorrermos à prática instituinte, para pensarmos em termos de práticas que nos proporcionem embasamento para constituir essa cidadania transnacional, ao invés de dependermos de direitos formais concedidos.

O princípio federativo é uma possibilidade que o *comum* nos apresenta. Pondera-se, no entanto, que ele pode ser de difícil constituição, afinal, criar uma federação dos *comuns* seria algo que envolveria toda uma prática instituinte, em todos os aspectos do nosso viver a partir do *comum*.

Me parece que em nosso século XXI estamos sem clareza de para onde ir ou do caminho a ser projetado. Como fazer para que a esperança ressurgja, diante de tantas barbáries que vivenciamos? Não temos segurança ao avaliar se conseguiremos superar a barbárie e criar instituições mais democráticas. Tampouco conseguimos ter clareza se fortaleceremos ainda mais o neoliberalismo adotando como guia a razão neoliberal (a qual vem imperando nas nossas vidas, em um contexto em que a livre concorrência adentra em cada instituição e a faz agir em função dela). Na argumentação de Dardot e Laval (2017), essa razão neoliberal pode ter ganho tanta expressão por diferentes motivos: tanto em função de ainda não ter encontrado forças contrárias a ela quanto pelo fato de que ainda não entendemos a forma como ela se impõe ou se manifesta.

A possibilidade de irmos à luta nos é apresentada com o princípio do *comum* como guia. O *comum* pode vir a ser a nova razão política em oposição à razão neoliberal, por isso, a necessidade de o entendermos e buscarmos a sua vivência, sua efetivação. Um passo é desmistificar a ideia de revolução, pois o neoliberalismo conseguiu fazer com que acreditássemos que toda revolução é totalitária e geraria perda das nossas liberdades. É como se tivessem conseguido apagar da memória das pessoas a possibilidade de ver as coisas de modo diferente, de perceber a potencial mudança da história e de ver outras possibilidades para além do capitalismo.

O contexto se revela mesmo difícil quando imaginamos uma forma diferente daquela com a qual estamos acostumados, já que vivemos uma realidade capitalista. Mas será isso mesmo que queremos? Um consumismo desenfreado, privatização de tudo, ser humano reduzido a mero número? Todos os avanços feitos em nome do progresso precisam ser avaliados e é preciso tecer importantes reflexões sobre essa questão: Qual progresso foi gerado?

Quem teve acesso a ele? A que nos levou essa forma de organizar a vida? É possível termos novas utopias?

Uma sugestão apresentada por Dardot e Laval (2017) como forma de resistência seria recuperar a ideia de revolução, não no sentido de guerra ou de derramamento de sangue, mas na perspectiva de mudança das instituições de uma sociedade. Em outras palavras, sugere-se uma autotransformação, que poderia ser um momento de vivência efetiva da práxis instituinte no sentido que a revolução é um momento de coletivização da atividade política.

Essa seria a ideia de um projeto revolucionário de resistência ao projeto neoliberal, no qual o *comum* é adotado como substantivo, uma vez que é um princípio, porque vem primeiro e fundamenta todo o resto. É o começo que rege e determina tudo o que o seguirá. Ele é político no sentido de ordenar, comandar, reger toda a atividade política. E, como um princípio, ele também pode ter a premissa de um raciocínio, uma proposição. O *comum* é o princípio político pois entende que a política não é um simples fazer, reservado a uma minoria de profissionais ou a especialistas. É, sim, uma atividade de deliberação, de exposição de pensamentos. Dessa forma, a política é o momento de deliberação em que, coletivamente, se determina o que é justo.

Como princípio político, o *comum* precisa da participação em uma atividade, tem de ser o fundamento da obrigação política. Por isso, nenhum pertencimento de etnia, nação, crença religiosa pode, por si só, ser fundamento de obrigação política. A obrigação política procede do agir comum, do compromisso da práxis instituinte, ou seja, da elaboração conjunta e da vivência das regras na atividade da qual são coparticipantes.

Em relação ao bem comum, o *comum* não é um objeto, por isso, não pode ser visto nessa perspectiva. Assim, tendo o *comum* como princípio, deve-se deliberar sobre o que poderia ser considerado um bem comum para a sociedade. Dessa forma, o *comum* viria em primeiro lugar, para, depois, ser possível voltar o olhar para os bens comuns. Na mesma linha de raciocínio, o *comum* não é uma coisa, uma propriedade, ou característica, não pode ser confundido com o que é comum em razão de sua propriedade, a exemplo da luz ou mesmo do ar. Assim, ao se falar dos *comuns* não se tem a pretensão de designar o que é comum, mas de identificar aquilo de que se encarrega uma atividade que põe algo em comum, isso é, que a torna comum.

Sendo assim, é sempre a atividade que comuniza, inserindo num espaço de regras, e é possível ter diferentes espécies de comuns, em função dos diferentes atores envolvidos. O *comum* visto dessa forma é uma questão de instituição e governo, e o ato de instituir pode determinar o que é comum, e os comuns precisam ser instituídos. Mas o princípio do *comum* depende do reconhecimento intelectual e da aplicação prática, afinal, somente dessa forma poderá abrir espaço para que se crie regras para seu funcionamento. Essa prática tem de estar

em constante avaliação, podendo se modificar, alterar as regras por ela própria estabelecida. A práxis instituinte é, para Dardot e Laval (2017, p. 618), “uma *prática de governo dos comuns* pelos coletivos que lhes dão vida. Todos envolvidos na atividade como coparticipantes, com coobrigação de deliberação, juntos vão decidir, avaliar, criar novamente”.

Como princípio político, o *comum* não quer ser um novo modo de produção, nem é contra o mercado, ou mesmo contra o Estado. O que se propõe é que ambos se subordinem ao *comum*. E isso tem de se efetivar a partir de limitações do direito de propriedade e do mercado, o que acaba por inibir o abuso do direito a usar as coisas ao bel prazer do proprietário. Não se aceita o modelo de Estado como unitário e centralizado, com a soberania acima de tudo. Com o *comum* político de base a proposta que se delinearía é termos uma dupla federação. A dupla federação consistiria em uma federação dos comuns socioeconômicos construídos sobre uma base socioprofissional, e uma federação dos comuns políticos constituídos em uma base territorial, por um gradual de escalões, e juntos ter-se-ia uma democracia dos comuns.

Não é tarefa fácil instituir o inapropriável, afinal, isso implica tirar algo da apropriação, do pertencimento de alguém, com a intenção de realizar sua melhor apropriação ou destinação. Para Dardot e Laval (2017, p. 620), é “regrar seu uso sem fazer-se proprietário dela”, o que, dito em outras palavras, representa que o sujeito não teria a prerrogativa de ser dono dela. Assim, nessa democracia dos comuns, ter-se-ia a regra de inapropriabilidade, que precisa estar presente em todas as relações sociais. É imprescindível que se tenha clareza que inapropriável não é aquilo de que ninguém pode se apropriar, mas sim aquilo de que ninguém deve se apropriar. A apropriação não deveria ser permitida porque se trata de algo reservado ao uso comum. É a práxis instituinte, portanto, que determina o que é inapropriável.

Fazer isso em um mundo do qual as pessoas desejam ser proprietárias, desejam ter propriedades – concepção de poder, domínio – não se constitui tarefa fácil. Implantar o *comum* nessa perspectiva requer mudança de pensamento e demanda a percepção de que é possível coletivamente fazer uso daquilo que é disponibilizado pela natureza, pelo mundo, e isso não precisa ter um dono. Também, demanda a compreensão sobre a possibilidade de unidas, as pessoas deliberarem sobre como usar esse algo comum, que trará benefícios a uma coletividade e não a uma minoria. Em outras palavras, é necessária uma mudança na racionalidade humana.

Podemos nos inspirar nos movimentos altermundialistas no sentido de que suas ações provocaram rupturas na continuidade do controle que se impunha e propõe novas formas de vida e expressão. Eles deixaram, principalmente, novas linguagens, novas possibilidades de práticas éticas de preservação do ambiente. Assim, nos cabe refletir e quem sabe nos inspirar para iniciar a instituição do princípio político do *comum*, e, com isso, ter uma práxis instituinte.

E talvez futuramente possamos considerar que conseguimos, coletivamente, instituir um mundo melhor, onde todos deliberam porque querem e têm capacidade para deliberar. Nesse sentido, retomo que, para que possamos desenvolver a capacidade de deliberar, precisamos ter acesso a uma formação na perspectiva aqui defendida, acompanhando os princípios da *Bildung*, que se pauta na autonomia e na deliberação coletiva. Assim poderíamos retomar um fio condutor para esse conceito de formação, ou seja, ter o *comum* como princípio guia, reorientando-a.

Acredito que ainda podemos encontrar nossa inspiração e que não devemos desistir de – com base no *comum* – ter uma concepção de formação que possibilite criar um projeto educacional, visando à formação integral do ser humano. Afinal, o *comum* como princípio se propõe a estar presente como guia em todos os aspectos da organização vida em sociedade, o que representa um avanço em relação à *Bildung* que pensava que formação ter o ser humano. O *comum* é uma referência para se instituir em como queremos organizar a nossa relação com esse mundo o qual habitamos.

Para alcançarmos esse objetivo de vivência da *Bildung*, se faz necessário ter o *comum* como centro das políticas educacionais, para criarmos outras possibilidades que transcendam a competitividade e a concorrência. Para não ficarmos presos a uma semiformação (ADORNO, 1985;1995) que se mostra a nós com uma nova roupagem, pois é a isso que nos leva à educação mercadológica. No que refere à possibilidade de democratizar o acesso ao conhecimento e de promover uma regulamentação dos conteúdos tendo por base uma sociedade de cidadãos ativos, Laval (2020) preconiza que se deveria ter como objetivo reinventar uma cultura comum, com reformulação dos conteúdos que possibilitem a cada um o entendimento necessário, pois “educar é mais do que apenas ‘ensinar’ conteúdos, sendo também cuidar, acolher, permitir a participação do inesperado no plano de aula. É preciso nos humanizarmos, uns aos outros, numa ação ético-estético-educativa” (HENNING, 2020, p. 203).

Além disso, a sociedade deve se dedicar a desenvolver uma pedagogia da cooperação em oposição à da competição. E principalmente, poderia primar pela organização e pelo funcionamento de todas as instituições educativas numa perspectiva democrática, com a união de todos, alunos, pais e professores. Do mesmo modo, é preciso ter o *comum* norteando a educação, para que assim ela possa se efetivar em uma verdadeira formação do humano, um repensar a *Bildung* e sua possibilidade de potencialização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto que segue tem por objetivo indicar as ideias que foram possíveis de serem refletidas, questionadas, reorganizadas, durante esse processo de construção de uma tese de doutorado em Educação. Primeiramente, é importante destacar que a pesquisa teve como objetivo conceber o *comum* ser o guia de uma concepção de formação e como resposta ao projeto educacional estabelecido a partir do neoliberalismo e a consequente destituição dos ideais formativos herdados da tradição da *Bildung*. O problema de pesquisa indaga sobre a possibilidade de encontrar no *comum* um fundamento à uma concepção humano-formativa capaz de resignificar a tradição da *Bildung* e contrapor o projeto educacional neoliberal. A tese defendida é que a formação humana não ocorre sem colocarmos o *comum* como guia de seu projeto, o que pressupõe e intensifica a resistência à racionalidade neoliberal e atualização da *Bildung*.

A todo momento da trajetória foi buscado vivenciar os princípios de ter um olhar atento ao que os diferentes textos podem nos dizer e nos indagar, assim como o respeito ao outro e o estar aberto a novas visões. Um constante perguntar-se para poder educar-se durante esse processo, a fim de se tornar um momento formativo. Afinal para a hermenêutica formar-se é educar-se a si mesmo, num processo constante de autoformação. Não foi uma tarefa fácil, pois como já citado durante o texto, vivemos um momento onde tudo nos é apresentado de forma a não promover o diálogo, o questionamento. Valoriza-se leituras rasas, rápidas, desmerecendo um saber questionador. Foi muito importante fazer esse trabalho de experienciar o pensar, tentar perceber o problema e diante dele buscar sua interpretação, seu sentido. Procurando desvencilhar-se dessa lógica instrumental que nos tem condicionado, esse é o momento de arriscar-se ao novo através do pensar refletido é instigador.

Enfim, este é o momento de repensar qual projeto de ser humano e de formação estamos dispostos a defender e levar à realização. Do mesmo modo, é momento de nos perguntarmos sobre o que nos guia nessas realizações? Nessas indagações, o *comum* é uma possibilidade que se apresenta como potencializadora das condições para termos um ser humano esclarecido e ético. Através dele é possível pensarmos um projeto formativo que o construa e o sustente em termos subjetivos e de projeto de sociedade.

O *comum* se apresenta como uma alternativa de mudarmos a forma de organização do nosso viver, pois através de sua compreensão e das suas significações em nosso agir, acredito que possamos pensar formas de sua efetivação. Essa é uma tarefa extremamente difícil, pois estamos imersos na sociedade e racionalidade neoliberal. Mas faz-se necessário acreditarmos

que é possível termos alternativas e sermos criativos, no sentido de nos reinventarmos a partir do que já vivemos e avaliarmos o que precisamos mudar em nosso agir, em movimentos de deliberação, avaliação e de se colocar no lugar do outro.

Nesse sentido, o que seria a educação e qual seu objetivo? - A educação seria um processo pelo qual todo ser humano se constituiria enquanto sujeito esclarecido e capaz de agir com autonomia em contextos ético-políticos. Em oposição, não aceitaremos a visão de educação como mera transmissão de um fazer técnico utilitarista, que só vem servir a interesses de submissão. Portanto, precisamos ter um projeto formativo que acredite na capacidade de deliberação de todos, no coletivo, no respeito às individualidades, no público, na interdependência entre ser humano e meio ambiente, na necessidade de um agir ético e democrático, na abertura ao diálogo, ao novo e à possibilidade de repensar, nos reconstruir, pois somos seres em constante formação. Essa formação se dá a partir do resgate, ressignificação e efetivação da *Bildung* orientados pelo princípio do *comum*. Ou seja, é urgente colocarmos a formação do humano como centro do processo educativo.

Todavia ressalto uma das dificuldades que se apresenta na instituição do *comum* como princípio para conseguirmos efetivar a formação: a noção de sociedade. O *comum* nos inspira a não aceitarmos essa forma de organização que temos hoje, uma sociedade competitiva, discriminatória, mercadológica, administrada. No *comum* a sociedade se organiza em cooperativas, defende os serviços públicos, cria corresponsabilidades entre todos, promove o trabalho de forma coletiva que gere satisfação em realizar, cria empresas que tenham pensamento coletivo, que não tenham apenas a finalidade lucrativa como objetivo, mas sim o bem-estar de todos no processo. Acredito nisso, mas estou consciente da dificuldade que esse caminho a ser trilhado pode encontrar, pois o que tem guiado atualmente a nossa sociedade são a livre concorrência, a competitividade, e abrir mão de ter sempre mais, em favor de buscar ser mais, requer tempo de resistências. Tempo esse que também é objeto de manipulação pela racionalidade neoliberal, a qual nos assujeita. Estamos sempre em busca de algo mais, como se faltasse algo (e, realmente falta), em constante pressa ofuscadora do que significa ser humano e do que estamos perdendo nesse caminho de ofuscamento. Tenho consciência de que a formação humanizadora que defendo não é prioridade a esse modelo econômico que guia a organização da sociedade. A educação apenas se ajusta, é instrumento para treinar o indivíduo, moldá-lo, ou seja, nesse momento temos uma educação reduzida a treinamento e não como processo formativo. Treinamento que nos conduz a sermos consumidores, competitivos, não visa potencializar o pensamento crítico que poderia possibilitar mudanças na sociedade, e abertura à outras formas de se organizar.

Se fosse uma sociedade do *comum*, teria a valorização do sujeito como autônomo, isto é, possui a capacidade de impor a si mesmo os princípios guias das ações, em perspectiva de sujeito moral. Assim, com as possibilidades de coletivamente, instituir organizações para o uso comum, criar suas regras, avaliar, reavaliar, com objetivos diferentes do mero lucro. Precisamos pensar no desenvolvimento de forma que contemple a todos e não apenas alguns, as decisões precisam ser partilhadas, bem como as responsabilidades. Isso significa ter um agir ético norteando a práxis social.

Na possibilidade de pensarmos na instituição da política do *comum*, a dificuldade está, como já indicam Dardot e Laval (2017), na revisão da forma de organizar a sociedade, uma vez que as várias regras precisariam ser revistas. Como exemplo, as regras sobre propriedade, afinal a defesa do *comum* é o público, é garantir que a maioria possa usufruir das coisas e não apenas uma minoria que detém o poder financeiro. A produção dos bens precisa existir, porém que não seja de forma a assujeitar o ser humano e o capital não subjuguem o agir ético-cooperativo colocado em prol do desenvolvimento de todos. Nas várias mudanças que precisam ser feitas para instituir essa sociedade do *comum*, o começar poderia estar na possibilidade de iniciar mudanças no nosso contexto local, por isso a importância da participação na vida da comunidade na qual fazemos parte.

Afinal, inseridos em contexto social, a comunidade é de suma importância para a organização da sociedade do *comum*, pois ela está na base como palcos de vivências diferenciadas, promotoras das várias mudanças a se iniciar nesses locais. Esse é o palco que pode nos desafiar a criar alternativas diferentes para organizar os viveres. Uma comunidade organizada coletivamente, cria um pensar coletivo, voltado para o crescimento e desenvolvimento de todos. Todos os integrantes são chamados a participar e a serem corresponsáveis por organizar o funcionamento desse espaço de convivência, criar as regras, cobrar sua realização, reavaliar e estabelecer relação com as demais comunidades, pois tem noção de interdependência.

Uma comunidade formada por indivíduos cientes que, enquanto seres humanos, temos a necessidade de integrar-se a grupos, pois dessa forma iremos conseguir desenvolver o bem-viver, com aprendizagens que irão, gradativamente, nos formar enquanto humano-cidadãos. Cidadão no sentido de um ser humano participativo, que delibera, com ações que auxiliam a bem-viver de todos e não o individualista que, segundo Goergen (2009, p. 58), “tende a ser morno ou indiferente em relação à causa comum, e às questões da justiça, razão pela qual corrói e desintegra a cidadania”. O *comum* tem a defesa do público sobre o individual e, nesse sentido, ele pode auxiliar na mudança para que possamos ter uma verdadeira cidadania.

Essas reflexões em torno da sociedade, da política da comunidade, nos remetem a pensar que a escola, nessa perspectiva, é o local de minha defesa enquanto espaço formativo que irá contribuir com a constituição dessa sociedade, dessa comunidade, bem como do ser humano esclarecido. Sendo sua criação pautada pelo *comum*, precisa um repensar da sua forma de organizar o espaço, tempo, currículo e método. Afinal, precisa contemplar o diálogo, a interação, não se adequando ao preparo das mercadorias chamadas educação e indivíduo. Tem que valorizar o olhar, a presença no outro, a diversidade, por isso, precisa contemplar diferentes saberes e diferentes visões. É um espaço para o pensar, para o divergir, para criar. Não pode se limitar à escolha de “percursos formativos” que são definidos privilegiando apenas alguns saberes.

Nesse sentido, a educação é o caminho, o processo pelo qual tomamos consciência da nossa existência enquanto seres humanos capazes de um agir racional, ético. Por isso, necessitamos da presença do outro, que nos questiona, nos instiga e nos desafia a nos vermos e aprendermos que somos interdependentes em relação a tudo o que nos rodeia. Uma educação voltada para a consciência da valorização do coletivo, do respeito ao outro, aberta a diferentes olhares, questionadora. Com isso, os processos educativos precisam promover espaços de decisões coletivas, dando voz e vez a todos. Assim, entendo que é uma educação pública que o *comum* defende, pois somente em espaços públicos, poderemos ter uma diversidade de pessoas, opiniões, argumentos, contradições. O espaço público não limita o acesso a apenas quem detém o capital. A escola é um local de formação onde as diferenças podem se encontrar e conviver. Ela é a possibilidade de construirmos e vivenciarmos uma educação democrática.

Na escola enquanto espaço público, seus participantes serão corresponsáveis em uma relação dialógica, onde professores e estudantes precisam querer que a aprendizagem ocorra. Em termos de ensino e de aprendizagens, falamos de um processo que precisa de tempo e espaço adequados, diálogo, possibilidade de contestação, exposição de diferentes ideias, a vivência de experiências significativas. Por isso o professor não é um facilitador, ele é co-participante nos processos formativos.

Tem-se, com os argumentos acima apresentados, a defesa de que a - *formação* precisa se guiar na perspectiva do *comum* para que seja efetivada numa visão de formação integral do humano. - Ou seja, *formação* no sentido de construção das capacidades do ser humano, nas características do agir ético e responsável em prol de uma coletividade. Formação como a tomada de consciência do seu *eu*, que depende do *nós* para se constituir enquanto um ser humano aprendente e dependente das relações sociais que estabelece.

A escola, o ser humano e a formação como produto são visões neoliberais que precisam ser superadas, uma vez que consideram o pensar, o aprender, somente na perspectiva da utilidade econômica. No *comum*, a “inutilidade” é valorizada, no sentido de processo, de construção. É a educação como processo formativo do ser humano, vista como direito de todos, construída coletivamente, com a corresponsabilidade de todos envolvidos.

Diante dessa caminhada pela defesa de apresentar a possibilidade de efetivação da *Bildung* tendo o *comum* como guia, vários desafios foram encontrados. Destaco: a dificuldade com as leituras, a busca pelo entendimento dos conceitos, a ausência de outras teses referentes a temática do *comum*. Porém a inspiração de pensar algo que pudesse colaborar com o processo formativo do ser humano, poder apresentar uma alternativa a essa sociedade competitiva, concorrencial que vivemos, algo que nos levasse a interrogar o seu sentido, me possibilitou continuar a buscar pela compreensão e a elaboração desse texto.

Acredito que ele seja apenas um começo, uma pequena incitação à que outros possam avançar no entendimento desse princípio, e pensar formas de sua efetivação, de como ele poderia acontecer nos diferentes espaços da organização de nossa sociedade. Tenho consciência de que muito pode ser avançado nessa temática, ela está aberta à discussão e pode inspirar a outros, assim como a mim inspirou.

A inspiração está em conceber a proposta de um projeto formativo pautado pelo *comum*, o qual representaria um avanço em relação a *Bildung*. Avanço no sentido que o *comum* enfatiza a democracia, a diversidade cultural, a alteridade, os quais são conceitos fortemente colocados em cena em nosso tempo histórico, século XXI. Estamos vivendo momentos de ignorância política, neofascismos, negação da ciência e, nessas condições, precisamos resgatar o uso da nossa razão esclarecida, o não assujeitamento, pois corremos risco de cometermos barbáries irreversíveis. O ser humano, com seus avanços científicos, criou armas de destruição em larga escala, problemas ambientais que alteram a natureza, de forma que é possível destruir totalmente esse mundo que habitamos, se eles continuarem a serem guiados pela produtividade, lucratividade, em oposição à humanização.

Historicamente, o homem tem o comum na sua vivência, mas o *comum* é uma oposição ao homem econômico tão defendido por governos atuais. Então, ele não foi enfatizado, por isso, faz-se necessário potencializar o conceito de *comum*, na perspectiva de um princípio, para nortear as lutas por novas formas de viver pautados por ele, que como princípio político irá instituir os “comuns” enquanto formas sociais que permitem a vida humanizada.

É necessário desenvolvermos novas formas coletivas de deliberações, organizando as instituições, e, dessa forma pensar na efetivação de uma formação integral do ser humano na

perspectiva da *Bildung*. Além disso, ser capaz de deliberar coletivamente, de se organizar coletivamente e agir democraticamente faz parte das características que a formação visa potencializar no ser humano. Nesse sentido, pondero que a *Bildung* e o princípio do *comum* dialogam com objetivos comuns, que é o bem viver do ser humano de forma integral.

Nessa perspectiva abre-se caminhos para se enfatizar o *comum* como uma possibilidade de ser uma categoria política com potência para desestabilizar o *status quo* vigente, potencializando reflexões sobre como o neoliberalismo conseguiu se tornar uma forma de vida, naturalizou-se no constituir das sociedades, adentrou a subjetividade e tem nos guiado à desumanização.

Se revela urgente pensar em alternativas de superação dessa racionalidade neoliberal desumanizadora e, se o *comum* pode ser uma, precisamos trabalhar para conseguir organizar outras formas de organização política, que repensem como atuamos nas questões climáticas, sanitárias, de saúde, educativas, culturais e financeiras. O que temos hoje é fortemente pautado no competitivo, no individualismo, de modo que não se consegue responder a soluções coletivas em prol da humanidade. É, inclusive, questionável se uma pandemia mundial conseguiu mostrar à humanidade a necessidade de repensar seus valores, sua racionalidade. Também, é questionável se foi possível convencer, ou conscientizar, as pessoas de que dependemos uns dos outros. A própria vacina contra o Covid-19, esse vírus que matou inúmeras pessoas, poderia ser instituído como um *comum*, e ser de acesso a todos. Se tivéssemos esse pensamento, quantas mortes poderiam ter sido evitadas. Mas o que imperou foi o comércio, e prevaleceu a dimensão econômica, de quem teve capital para desenvolver e se organizar em termos de medicamentos e prevenção.

Para mim, fica a esperança de que podemos ter mudanças em nossa forma de viver e de que a vivência dessa experiência com esse vírus tocará o coração e a mente dos seres humanos, modificando modos de pensar, de agir e de conceber verdades. Também, que a experiência da escrita desta tese, que se deu em meio a toda essa pandemia, me possibilite diferentes olhares, sentidos, para rever aquilo que eu vinha sendo ou fazendo, de modo que, com isso, seja possível movimentos de autoformação que me potencialize a ser um humano melhor e, assim, ter uma prática educativa pautada pelo ouvir, questionar, interrogar, e, ao mesmo tempo, questionar-me. Portanto, penso que esta tenha sido uma pesquisa, uma investigação no seguinte sentido:

A investigação e-ducativa cria um espaço de possível transformação do eu que implica uma liberação (uma “e-ducação”) do olhar, e que, nesse sentido, é também esclarecedora. Nessa investigação, o saber não está dirigido a compreender (melhor), mas a esculpir, isto é, a fazer uma incisão ou uma inscrição concreta no corpo que transforme o que somos e como vivemos. Essa investigação diferencia-se por sua preocupação com o presente, e com a nossa relação com ele; uma preocupação em estar presente no presente, que é outra maneira de dizer que sua principal preocupação é prestar atenção. Estar atento é uma atitude-limite cujo objetivo não é limitar o presente (mediante julgamento), mas expor as próprias limitações e expor-se a elas. Assim, o caminhar é um exercício que envolve uma atitude-limite que pode nos mudar, não aumentando, porém, a conscientização, mas sim a atenção (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 47).

A partir dessas reflexões, penso que novos olhares podem surgir, questionando, interrogando, indicando, visando compreender essa relação entre formação humana, neoliberalismo e a possibilidade de vivência do princípio do *comum*, como um guia de nosso agir. E que possamos lutar por um projeto educacional humano formativo que não faça distinção, que possa superar as diferentes formas de educação que racionalidade neoliberal quer nos impor.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo. Pós-Neoliberalismo. As Políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11ª ed., 1995.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAÚJO, Clarissa Martins de. ARAÚJO, Everson Melquíades. SILVA, Rejane Dias da. **Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana**. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan. -abr., 2015

AQUINO, Júlio Groppa. **O mau encontro entre escola e humanismo**. In: A escola: uma questão pública. Org GALLO, Silvio. MENDONÇA, Samuel. São Paulo: Parábola, 2020.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista**. p.191-204. In: CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.). Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

BOUFLEUER, José Pedro. **A aprendizagem dos saberes em sua estrutura comunicativa como exigência de uma formação emancipadora**. In: CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.). Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

BOUFLEUER, José Pedro. SCHUTZ. JENERTON ARLAN. **Condição humana, mundo comum e educação**. EDUCAÇÃO. Porto Alegre, v. 43. V.2, p.1-15. Maio-ago.2020.  
BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **Formação de profissionais da educação**. (1997-2002). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2006.

BRZEZINSKI, Iria . GT 8: **A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história**. In REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2008, Caxambú. Anais. Caxambú: Anped, 2007.

CARVALHO. Alexandre Fiorde de. **A função -educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal**. In: Cadernos IHUideias. Unisinos. Ano 14. N 244, v.14. 2016 ISSN 1679-0316 ISSN2448-0304

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **A escola contemporânea e a desertificação institucional**. In: A escola: uma questão pública. Org. GALLO. Silvio. MENDONÇA. Samuel. São Paulo: Parábola, 2020.

CATINI, Caroline de Roig. **Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval**. ETD- Educação Temática Digital. Campinas, SP v.22 n.4 p.1031-1040, out./dez.2020

CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea reflexões antropológicas e pedagógicas. p. 81-100. In: Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique, FLICKINGER, Hans-Georg (orgs.). **Formação Humana (bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força**. In: org. DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique, FLICKINGER, Hans-Georg (orgs.). **Formação Humana (bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Conservadorismo moral, indeterminação da condição humana e ética democrática**. Educação. Porto Alegre. v.43, n.2 p. 1-13, maio-ago.2020. e-ISSN: 1981-2582 ISSL: 0101-465x

DALBOSCO. Claudio A. **A filosofia, a escola e o experimento formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada**. In: A escola: uma questão pública. Org. GALLO. Silvio. MENDONÇA. Samuel. São Paulo: Parábola, 2020.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**: tradução Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **Comum: ensaios sobre a revolução no século XXI**: tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre. LAVAL. Christian. **Anatomia do novo neoliberalismo**. In: Viento Sur. 24.07.2019. trad. Cepat.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Políticas de formação docente continuada: racionalidade e compromisso**. p.363-373. In: CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.) **Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FARIA, Jr. A. **Relatório do GT licenciaturas**. Boletim ANPED, São Paulo, v. 10, n, 1-2, p. 78-79, jan./jun. 1989.

FARINON, Maurício. **Democracia e mobilização total**. In: FAVERO, Altair, PAVIANI, Jaime, RAJOBAC, Raimundo. Vínculos Filosóficos: homenagem a Luiz Carlos Bombassaro. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020. 699.p:il;23cm.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **A escola como necessidade. Um problema contemporâneo.** In: A escola: problema filosófico. Orgs. MENDONÇA, Samuel, GALLO, Silvio. São Paulo: Parábola, 2020.

HERMANN, Nádia. **Dossiê: formação em movimento. Apresentação.** Educação. Porto Alegre. v.43, n.2 p. 1-5, maio-ago.2020. e-ISSN: 1981-2582 ISSN: 0101-465x

FLICKINGER, Hans-Georg. **A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade.** In: CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.) Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Herança e futuro do conceito de formação (BILDUNG).** Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan.-, mar. 2011.

FLICKINGER, Hans Georg. **Philia, filosofia e educação.** In: Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação. org. CENCI, Ângelo Vitorio. DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I.** Tradução Flavio Paulo Meurer. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GALLO, Silvio. MENDONÇA, Samuel. **Pensar a escola como problema filosófico.** In: A escola: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. p.25-63. In: CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.) **Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

GOERGEN, Pedro. **Formação Humana e sociedades plurais.** Revista Espaço Pedagógico. v.21, n 1, Passo Fundo, p. 23-40, jan.\jun. 2014a.

GOERGEN, Pedro. **Tecnociência, pensamento e formação na educação superior.** Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n.3, p. 561-584, nov. 2014b.

GOERGEN, Pedro Laudinor. **Alteridade, pensamento e formação.** In: Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação. org. CENCI, Ângelo Vítório. DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2018.

GOERGEN, Pedro. **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento.** In: DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique, FLICKINGER, Hans-Flinkinger. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2019.

GOERGEN, Pedro Laudinor. **Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo.** Educação. Porto Alegre. V.43. n.2, p. 1-16, maio-ago. 2020 e- ISSN: 1981-2582 ISSNLI: 0101-465X

GOERGEN, Pedro. **O sentido da educação na sociedade contemporânea.** In: A escola: uma questão pública. Org. GALLO, Silvio. MENDONÇA, Samuel. São Paulo: Parábola, 2020.

GOERGEN, Pedro Laudinor. **Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo.** In: Escola de Humanidades. EDUCAÇÃO, Porto Alegre, v.43, n. 2, p. 1-16, maio-agos. 2020

GOMES, Luiz Roberto. **A gestão democrática na educação escolar brasileira. Desafios institucionais e culturais.** In: A escola: problema filosófico. Org. MENDONÇA, Samuel, GALLO, Silvio. São Paulo: Parábola, 2020.

HARDT, Michael. NEGRI, Antônio. **Bem-estar comum;** tradução Clovis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HARVEY, David. **Neoliberalismo, projeto político.** RISAGER, Bjarke Skaerlund, publicada por Jacobin e reproduzida em OUTRAS PALAVRAS, 30.05.2017. trad. Inês Castilho.

HERMANN Nádía. **A procura de vestígios da formação.** p. 149-160. Artigo CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.) **Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

HERMANN, Nádía. **Experiência formativa e racionalidade prática.** In: Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa.org CENCI, Ângelo Vítório. DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2013.

HERMANN, Nádía. **Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade.** In: Reunião Científica Regional da ANPED. XIANPEDSUL. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR-Curitiba/Paraná.

HERMANN, Nádia. **Laços de amizade**. In: Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação. org. CENCI, Ângelo Vitório. DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2018.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanell. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”)**. In: Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. Tradução: Leopoldo Holzbach. Editora Martin Claret. São Paulo, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. **Precariedade como “estilo de vida” na era neoliberal**. In: PARÁGRAFO, jan/jun. 2017 v.5 n.1

LAVAL, Christian. **Apesar das desproporções, o Comum continua sendo a principal ameaça ao neoliberalismo**. II Ciclo de Debates Desigualdades no contexto econômico brasileiro. Unisinos. 24.09.2018. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583093-para-christian-laval-apesar-das-desproporcoes-ocomum-continua-sendo-a-principal-ameaca-ao-neoliberalismo>. Acesso em: 10.03.2020

LAVAL, Christian. **A Pandemia de Covid-19 e a Falência dos Imaginários Dominantes**. In: MEDIAÇÕES, Londrina, v.25, n.2, p.277-286, mai-ago. 2020.

LIMA, E. F. et al. **Análise crítica dos trabalhos apresentados no GT 8 no período de 1999-2003**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambú. Anais. Caxambú: Anped, 2003.

LORIERI, Marcos Antônio. **SER PROFESSOR: cerceamentos paradigmáticos e armadilhas ideológicas**. In: A escola: uma questão pública. MENDONÇA, Samuel. GALLO, Silvio. São Paulo: Parábola, 2020.

MASSSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

MENDONÇA Samuel. GALLO, Silvio. **Pensar a escola como problema filosófico**. In: A escola: uma questão pública. Org. GALLO, Silvio. MENDONÇA, Samuel. São Paulo: Parábola, 2020.

MESACAZA, Adriana Katia Hermes. **Formação Continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais da educação infantil**. Tese de doutorado. UFSC, 2003.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Experiência hermenêutica e pesquisa na formação docente**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n. 1, pp. 199-209, Jan/Abr 2012.

MOLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da Bildung**. Tese apresentada Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUC. Porto Alegre, 2011.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NETO, Moysés Pinto. **Esquecer o neoliberalismo: aceleracionismo como terceiro espírito do capitalismo**. In: Cadernos IHUideias. Unisinos. Ano 14.n 245. V. 14. 2016 ISSN1679-0316 ISSN 2448-0304

NODARI, Paulo Cesar. **Da pergunta à educação. Para que haja humanidade!** In: FAVERO, Altair, PAVIANI, Jaime, RAJOBAC, Raimundo. Vínculos Filosóficos: homenagem a Luiz Carlos Bombassaro. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020. 699.p:il;23cm.

NUSSBAUM. Martha C. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLSSSEN, Mark. **Em defesa do estado do bem-estar e da educação pública: uma perspectiva da Nova Zelândia**. Journal of Education Policy. 337-362

PAGNI, Pedro A. **RESISTÊNCIAS AO COTIDIANO ESCOLAR DE EXCEÇÃO: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo**. In: A escola: uma questão pública. MENDONÇA, Samuel. GALLO, Silvio. São Paulo: Parábola, 2020.

PAULINE, Leda Maria. **Neoliberalismo e individualismo**. In: Economia e Sociedade, Campinas, (13): 115-127, dez. 1999.

PAVIANI, Jayme. **Formação, ensino, aprendizagem e racionalidade ética**. In: Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa.org CENCI, Ângelo Vitorio. DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2013.

PINZANI, Alessandro. **Uma vida boa é uma vida responsável: o neoliberalismo como doutrina ética**. In: Experiência formativa e reflexão. Org. RABOJAC, Raimundo. BOMBASSARO. Luiz Carlos. GOERGEN, Pedro. Caxias do Sul, Educs, 2016.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica enquanto ética do cuidado do outro**. In: FAVERO, Altair, PAVIANI, Jaime, RAJOBAC, Raimundo. Vínculos Filosóficos: homenagem a Luiz Carlos Bombassaro. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020. 699.p:il;23cm.

ROVER, Ardinete. MELLO, Regina Oneda. Normas da ABNT: **orientações para a produção científica**. Editora Unoesc, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set.\dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Desafios da formação humana no mundo contemporâneo.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.29, p.153-164, jul.\dez., 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Amizade, disputa e interlocução: a constituição do pensar filosófico-educacional no Brasil.** In: Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação. org. CENCI, Ângelo Vitorio. DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2018.

SILVA, Divino José da. **O governo biopolítico do tempo escolar.** In: A escola: uma questão pública. Org. GALLO. Silvio. MENDONÇA. Samuel. São Paulo: Parábola, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. **Performatividade e intensificação: tendências para o sistema de formação docente.** p. 375-387. Artigo do livro CENCI, Ângelo Cenci, DALBOSCO, Cláudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre filosofia a educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

STEVENSON, Nick. **A educação e a alteridade da democracia.** Cadernos de Pesquisa. v.48 n.167 p.150-171 jan./mar. 2018

THERBORN, Goran. **A crise e o futuro do capitalismo.** In: SADER, E., GENTILLI, P. (org). Pós neoliberalismo – As políticas e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TREVISAN. Amarildo Luiz. **Provocações em torno de novas experiências de formação cultural (Bildung).** In: Experiência formativa e reflexão. Org. Raimundo Rajobac, Luiz Carlos Bombassaro, Pedro Goergen. Caxias do Sul, Educs, 2016.

## Modelo do Termo de autorização.

### Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

#### 1. Identificação do material bibliográfico:

- TCC Graduação;
- TCC Pós-graduação Especialização;
- Dissertação;
- Tese.

#### 2. Identificação do autor (es) \_\_\_\_\_ Rosane da Silva França Lubaszewski Cavasin \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Doutorado em Educação \_\_\_\_\_

Título do Trabalho: Formação Humana sob a perspectiva do *Comum* – uma contraposição à racionalidade neoliberal

E-mail: \_\_\_\_\_ rosane.cavasin@ifc.edu.br \_\_\_\_\_

Orientador: \_\_\_\_\_ Maurício João Farinon \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ mauricio.farinon@unoesc.edu.br \_\_\_\_\_

Número de páginas: \_\_\_\_\_ 153 \_\_\_\_\_

Data de defesa: \_\_\_\_\_ 12.08.2022 \_\_\_\_\_ Data de entrega do arquivo: \_\_\_\_\_ 20.09.2022 \_\_\_\_\_

#### 3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?<sup>1</sup>  Sim  Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital  Total  Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
  - Resumo
  - Bibliografia
  - Outras permissões, quais?
-

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado<sup>2</sup>, para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

4. Está sujeito a registro de patente?

Não

Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. \_\_\_\_\_

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Local e data, \_\_Concórdia, 25 de agosto de 2022\_\_\_\_\_

Rosane França Cavasin

Assinatura do autor (es)

<sup>1</sup> Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

<sup>2</sup> Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.