



Luciana Maria Schmidt Rizzi

**ESCOLA E ÓCIO ESTUDIOSO:
O PAPEL FORMATIVO DA GESTORA**

Passo Fundo

2024

Luciana Maria Schmidt Rizzi

ESCOLA E ÓCIO ESTUDIOSO:
O PAPEL FORMATIVO DA GESTORA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

R627e Rizzi, Luciana Maria Schmidt

Escola e ócio estudioso [recurso eletrônico] : o papel formativo da gestora / Luciana Maria Schmidt. – 2024.
1.1 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Coorientadora: Profª. Dra. Margarita Rosa Sgró.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Escolas - Organização e administração. 2. Diretores escolares - Formação. 3. Sujeito (Filosofia) - Formação.
I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II. Sgró, Margarita Rosa, coorientadora. III. Título.

CDU: 371.13

Catálogo: Bibliotecário Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

Luciana Maria Schmidt Rizzi

ESCOLA E ÓCIO ESTUDIOSO: O PAPEL FORMATIVO DA GESTORA

A banca examinadora abaixo, APROVA em 22 de agosto de 2024, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Claudio Almir Dalbosco - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Betina Schuler – Examinadora externa
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Dra. Catia Piccolo Viero Devechi – Examinadora externa
Universidade de Brasília - UNB

Dr. Miguel da Silva Rossetto – Examinador interno
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dra Luciane Spanhol Bordignon – Examinadora interna
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Pelo caminho percorrido até aqui, tecido por laços e por afetos, às vezes na presença, outras na ausência, na solidão ou na companhia, meu agradecimento em especial:

À minha família, no apoio e no amor incondicional.

Aos meus pais, que me ensinaram o valor do trabalho e do estudo.

Aos amigos e amigas, pela compreensão da ausência.

Aos colegas de gestão da escola, pela inventividade diária, pelo carinho, pelo trabalho incansável pela educação pública e pela construção de um grupo nutrido por muitos afetos.

Ao professor orientador, coorientadora e banca de qualificação e defesa, pela paciência pedagógica e por todas as orientações na direção de uma formação humana e consistente permeada por uma profunda amizade. Toda minha gratidão.

Ao Grupo de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si, pelas inúmeras trocas, estudos, diálogos, amizade e questionamentos que me levaram a rever muitas certezas.

Aos demais grupos de pesquisadores que me acolheram.

Ao Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação, pela seriedade e compromisso com a pesquisa e com a educação.

À Universidade de Passo Fundo e a CAPES, pela oportunidade de seguir estudando.

Minha mais profunda gratidão!

Yo por tanto propondría, como primera definición de la crítica, esta caracterización general: el arte de no ser tal modo gobernado.
Michel Foucault, 1969

É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.
Michel Foucault, 1978

(...) o que, na história, escapa à história não é o universal, o imóvel, aquilo que todo mundo, todo o tempo, pode pensar, dizer ou querer. O que escapa à história é o instante, a fratura, o dilaceramento, a interrupção.

Michel Foucault

Acreditar no mundo é o que mais nos falta. Nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar novos acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou de volume reduzido. É o que você chama de *pietas*. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo.
Gilles Deleuze

RESUMO

Apresentamos nessa tese uma investigação sobre o papel da gestora, tomando como ponto de partida a experiência pessoal da autora na promoção da escola como experimento formativo e ócio estudioso, condição indispensável do cultivo de si com vistas à transformação ética dos sujeitos. Em um contexto onde tudo passa a ser “tempo produtivo”, o problema de pesquisa consiste em pensar o papel da gestora escolar na promoção da educação como formação e autoformação, baseada no ócio estudioso e no “tempo livre”. A tese pergunta sobre o papel formativo da gestora na construção da escola como espaço do ócio estudioso e procede à interpretação de um conjunto de bibliografias no intuito de estabelecer um marco conceitual acerca das características fundamentais desse contexto, tais como neoliberalismo, formação, *Bildung*, *skholé*, ócio estudioso e tempo livre. Adotamos uma postura hermenêutica focada na leitura e interpretação dos textos delimitados, basilares para o esclarecimento e a aproximação dos temas elencados na sua relação com a formação considerada como autoformação de sujeitos. Defendemos que a gestão escolar age sobre a própria vida e sobre a vida do outro e, nessa função pode constituir-se como mestre do cuidado de si por meio da autocrítica formativa da própria experiência. As reflexões apresentadas somam-se a um aprofundamento da própria experiência profissional da autora como educadora no âmbito da gestão escolar, orientada pela perspectiva da construção da escola como lugar do ócio estudioso. Recuperamos o ao longo da tese a noção de escola como tempo livre, alicerçada no ócio estudioso, reconstruindo algumas referências da tradição clássica da *Skholé* e do *Ótium*. Concluimos que a gestão escolar, no papel de diretora como governante do ócio estudioso, frente à escola cada vez mais deformada culturalmente, ocupa uma importante centralidade formativa. Por essa razão, a tarefa da gestora educacional, para ser formativa, precisa orientar-se pelo ócio estudioso mediante o qual ela governa, orienta e guia a escola.

Palavras-chave: Formação. Gestão Escolar. Ócio Estudioso. Tempo Livre. Cuidado de si.

ABSTRACT

In this thesis, we present an investigation into the role of the manager, taking as a starting point the author's personal experience in promoting the school as a formative experiment and studious leisure, an indispensable condition for cultivating oneself with a view to the ethical transformation of subjects. In a context where everything becomes “productive time”, the research problem consists of considering the role of the school manager in promoting education as formation and self-formation, based on studious leisure and “free time”. The thesis asks about the formative role of the manager in the construction of the school as a space for studious leisure and proceeds to the interpretation of a set of bibliographies in order to establish a conceptual framework regarding the fundamental characteristics of this context, such as neoliberalism, formation, Bildung, skholé, studious leisure and free time. We adopt a hermeneutic approach focused on reading and interpreting the delimited texts, which are essential for clarifying and approaching the topics listed in their relationship with the formation considered as self-formation of subjects. We argue that school management acts on one's own life and on the lives of others and, in this role, can become a master of self-care through formative self-criticism of one's own experience. The reflections presented add up to a deepening of the author's own professional experience as an educator in the context of school management, guided by the perspective of the construction of the school as a place of studious leisure. Throughout the thesis, we recover the notion of school as free time, based on studious leisure, reconstructing some references from the classical tradition of Skholé and Ótium. We conclude that school management, in the role of principal as ruler of studious leisure, in the face of an increasingly culturally deformed school, occupies an important formative centrality. For this reason, the task of the educational manager, in order to be formative, needs to be guided by the studious leisure through which she governs, guides and directs the school.

Keywords: Formation. School Management. Studious Leisure. Free Time. Self-Care

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA: A IMPORTÂNCIA DE PENSAR O PRESENTE.....	23
2.1	Como começo, um convite: confronto do pensamento com a realidade	23
2.2	O neoliberalismo como racionalidade dominante.....	26
2.3	Sociedade e sujeito neoliberal: um novo <i>ethos</i> de vida	31
2.4	A escola do conhecimento e as implicações na formação	42
3	A ESCOLA HOJE: OBSTÁCULOS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO (TRANS)FORMADORA.....	55
3.1	Escola: berço da desigualdade ou desigualdade no berço? Um olhar sobre a escola hoje.....	56
<i>3.1.1</i>	<i>A economicização da escola</i>	<i>62</i>
<i>3.1.2</i>	<i>Perda da autonomia escolar.....</i>	<i>65</i>
<i>3.1.3</i>	<i>Violência escolar.....</i>	<i>67</i>
<i>3.1.4</i>	<i>Educação e a linguagem da aprendizagem</i>	<i>73</i>
<i>3.1.5</i>	<i>Escola e tecnologia</i>	<i>75</i>
4	A ESCOLA COMO LUGAR PARA O ÓCIO ESTUDIOSO E PARA O TEMPO LIVRE	83
4.1	Palavras introdutórias: porque a escola também pede um tempo para a poesia	83
4.2	Noção de Formação: itinerários da ideia clássica	85
4.3	A escola mais uma vez: a <i>skholé</i> como renovação do mundo comum... 	97
4.4	A formação humana e o papel do ócio estudioso como exercício formativo.....	101
4.5	Noção de tempo: tempo da escola, tempo de agora.....	118
5	PAPEL DA GESTORA NA FORMAÇÃO DO ÓCIO ESTUDIOSO - POR UMA ESCOLA DO TEMPO LIVRE: FORJANDO ALTERNATIVAS DIANTE DA REALIDADE.....	126
5.1	Educar para a transformação: ócio estudioso e gestão escolar	126
5.2	O que ficou até aqui: olhando para a realidade na busca pela escola formadora	128
5.3	Do cotidiano escolar para a academia: em busca de respostas para um horizonte viável: narrativas/cenas de resistência e invenção	140

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	174

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado é fruto da pesquisa do Mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, sobre a própria trajetória formativa enquanto gestora¹ da escola pública e professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, há aproximadamente três décadas. Nossos esforços no Mestrado foram motivados pelo desafio intelectual de revisitar as experiências formativas, ao lançar luzes sobre como ocorre o processo de formação pessoal ao longo da trajetória profissional no magistério e, em especial, como ele se dá na experiência da gestão educacional, movida pela tensão permanente entre governar a si mesma e governar aos outros. Apoiada nos escritos de Michel Foucault, especialmente na obra *A hermenêutica do sujeito*, procuramos compreender a formação humana enquanto autoformação, o que nos permitiu recolocar a figura do mestre, como mestre-gestor, enquanto aquele que cuida do cuidado que o outro tem sobre si mesmo. Através do conceito de espiritualidade desenvolvido por Foucault o estudo abordou, com toda a radicalidade possível, a pergunta crucial da experiência humana concernente à própria condução da vida humana: o que o ser humano fez e o que está fazendo de si mesmo e o que fará doravante? Levar a sério essa pergunta exige dos sujeitos um processo profundo de transformação e faz com que nos propomos a pensar ainda outra questão: o que significa a formação como autoformação na prática da gestão educacional e como isso ocorre à medida em que esta é interpretada mediante a perspectiva do cuidado de si? Desafiamos nossa pesquisa no caminho da gestão educacional pensada através da tensão permanente entre o cuidado de si e o cuidado dos outros, implicando um exercício constante de autorreflexão e de reelaboração da própria experiência. Neste movimento, a gestora, concebida como mestre, assume um lugar importante no cenário da formação humana, reascendendo seu papel pedagógico para mobilizar tanto sua autoformação quanto a do seu discípulo. Nesse sentido, o ócio estudioso, aplicado ao estudo, à escuta,

¹ Esta é uma tese que trata também de uma experiência formativa, cultural e acadêmica, e que foi escrita por uma mulher branca, gaúcha e educadora. A escolha do termo “gestora” refere-se ao fato de ocupar este lugar, da experiência pessoal como professora e gestora em uma escola pública da rede estadual ao longo de quase três décadas. Esse é meu lugar de fala, e de onde me localizo. Pensar lugar de fala seria como romper com o silêncio instituído e subalternizado das mulheres e das quais ocupam, em sua maioria, o espaço nas escolas e na educação. Pensar em lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. É uma forma de legitimação, como tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica de se referir a este espaço e lugar, ocupado nesta tese por uma mulher. Trata-se de requerer este lugar de quem foi desautorizado historicamente de falar. Djamila Ribeiro, *Lugar de fala*.

à leitura, à escrita e à meditação, mostra-se fundamental para a formação e autoformação dos sujeitos.

Ao colocar a motivação inicial para o desafio desta pesquisa, reforçamos a presença cuidadosa e encorajadora do mestre e orientador deste trabalho, Professor Doutor Cláudio Almir Dalbosco, que pacientemente me acompanhou durante toda a trajetória e que ao mobilizar esforços, nutridos por uma profunda amizade intelectual, permitiu recolocar a experiência da gestão escolar como desafio formativo. A presença constante nos grupos de pesquisa: Formação Humana e Exercício de Si, por ele coordenado, além do NUPEFE (Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação), coordenador pelo professor Doutor Ângelo Vitório Cenci, alicerçados pela profundidade acadêmica e pelo diálogo interdisciplinar, contribuíram significativamente para a continuidade da pesquisa no doutorado, ambos no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo. A universidade, entendida como um espaço aberto, inclusivo e democrático possibilita que muitos professores da escola pública tenham a oportunidade de aprofundar suas formações e suas experiências profissionais, uma vez que são mobilizados a pensar, refletir e estudar o contexto da educação pública e o seu próprio fazer pedagógico.

Esta introdução mobiliza nosso olhar para este “lugar de fala”: mulher, mãe, professora da escola pública, com experiência na gestão escolar, que se desafiou a tornar-se pesquisadora da escola pública, costurada pela vida e pelo tecido social. Não é um lugar de fácil mobilização, exige muito esforço, disciplina, atenção e amor. Devo dizer novamente que não é uma tarefa fácil, mas provavelmente não é para a maioria daquelas que gostam de pesquisar, ler e escrever. Afinal, reler a própria história, implica um orgulho dentro de si mesma, em um contexto rodeado por contatos com as experiências vividas, nas emoções de cada novo desafio alcançado, com os afetos subjetivos, com os encantos e desencantos, com as alegrias e as frustrações. Muitos e muitas, neste caminho, tornam-se personagens vivos de uma experiência coletiva, que também contam suas histórias e expressam seus sentimentos. Este lugar de pertença à escola pública encarna-se em quase uma “segunda pele”, pois envolve um trabalho de memória pessoal de resistências, de lutas, de alegrias e de inúmeras conquistas, numa sociedade que não valoriza a educação, especialmente, a educação pública, tão violentada hodiernamente.

Repensar a educação como espaço público implica interrogar-se criticamente sobre o papel dos principais atores deste espaço, bem como compreender as razões que impediram a escola de cumprir muitas das suas promessas históricas. É a partir desse

lugar que queremos iniciar, imaginando propostas que reconheçam o gestor² como presença fundamental que habita a escola, como alguém que ama e compreende seu ofício, como alguém que tem vida e história, inserido num espaço geográfico, num tempo e lugar, com fatos sociais, econômicos, políticos e culturais distintos, constitutivos de uma formação sócio-política individual, entrelaçada pela coletividade.

Contudo, para que o gestor exerça esse papel formativo e a escola possa fazer de fato a diferença na vida dos seus alunos, tanto o gestor quanto a escola precisam exercer certa autonomia e liberdade para realizarem seu trabalho, reduzindo interferências do mercado, do estado e da família. Isso significa dizer que é preciso assegurar um tempo livre ao ambiente escolar, para que gestor, aluno e professor exercitem o ócio estudioso, indispensável à construção de formas éticas, autônomas e solidárias de vida. Trata-se da ocupação do gestor com a formação humana, que não se restringe a um profissionalismo individualista e descomprometido, mas que se rege pelos princípios humanos, pelo pensamento, pelo conhecimento e pela inteligência.

Entendemos que, em primeira mão, cabe-nos analisar e contextualizar o momento presente, através de um diagnóstico de época, em que a relevância para tratar das questões educacionais é fundamental na compreensão de como os sujeitos se constituem, ou, como se dá a formação do si mesmo no contexto social contemporâneo. Não há como pensar a educação sem problematizar o mundo em que vivemos, perguntando-nos pelo tipo de sociedade, escola e sujeitos imbricados nos processos educacionais e formativos. Ao pensar a atualidade somos levados a refletir sobre nós mesmos, num movimento indispensável de formação humana.

Como indicativo para esta pesquisa, continuamos citando, assim como em nossas pesquisas de Mestrado, a obra de Michel Foucault, tomando como referência *A hermenêutica do sujeito*, curso proferido por ele, no Collège de France, em 1982, na última fase de seu pensamento. Foucault privilegia, nesta obra, o tema das práticas de si, das técnicas de subjetivação, num vínculo histórico entre subjetividade e verdade, desenvolvendo a ideia de um sujeito compreendido como passível de transformação. Um sujeito que se constrói, que se dá por regras de conduta e que se forma através de exercícios, de práticas e técnicas de si.

² Trataremos nesta tese a figura do diretor como gestor escolar, problematizando mais amplamente a noção de gestor como governante de si e dos outros, pois “[...] a ênfase é o governo adequado de si mesmo, condição indispensável para o governo dos outros” (CANDIOTTO, 2010, p. 154), ancorada teoricamente nos escritos de Michel Foucault, especialmente, na obra *A hermenêutica do sujeito* (2014).

Como já referimos anteriormente, justifica-se, portanto, a razão da escolha do tema, pela própria experiência vivida e pesquisada pela autora no espaço da gestão da escola pública, entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida. As relações estabelecidas com os sujeitos, as narrativas das diferentes experiências, as leituras e estudos organizados nos espaços de reflexão, de rica práxis pedagógica, a expressão das dificuldades, anseios, desejos e necessidades de todos, constituem-se momentos fecundos para refletir e problematizar a escola. Habitar a escola por tanto tempo, no exercício da gestão, e de forma tão intensa, traz a possibilidade de continuar olhando para este espaço de um modo mais maduro e crítico, na busca por desdobramentos possíveis para a construção da pesquisa, pensando não apenas a instituição, mas também seu funcionamento, seus atores, seus projetos e seus sentidos.

Assim, a pesquisa coloca-se no horizonte de uma dupla continuidade: o de um aprofundamento da experiência profissional como educadora no âmbito da gestão escolar e na continuidade da investigação iniciada na dissertação de mestrado. Neste caminho, nos propomos a pensar experiências próprias de autoformação que auxiliem a gestão, como uma atitude experiencial, encontrando neste espaço frestas de resistência. O papel burocrático-administrativo do gestor vem aumentando cada vez mais com o passar do tempo. Com o neoliberalismo, a escola (e fundamentalmente o gestor) passou a trabalhar a partir de categorias administrativas, como metas, planos de ação e resultados avaliados por desempenho. Além da complexidade destas demandas, fez da função do gestor um lugar técnico-burocrático, que pouco contribui para o que teria de mais excelente na escola, a saber, a formação do professor e, conseqüentemente, a formação do estudante. Defendemos a ideia de uma gestão educacional que nega práticas excludentes do passado e que busque na escola uma forma libertadora de ser.

Como objetivo principal propomos investigar a tarefa formativa da gestora na construção da escola como espaço do ócio estudioso. Para esse desafio, torna-se fundamental olhar primeiro para a realidade que nos cerca. Deste modo, nossa tarefa primeira está na realização de um diagnóstico de época da sociedade brasileira, discutindo o risco da mercantilização na educação, da precarização cultural e do mercado de trabalho. Este caminho tornará possível compreender em que medida as novas relações estabelecidas pelo contexto neoliberal influenciam na construção de políticas educacionais e que efeitos elas provocam nos processos de formação humana. Assim, ao investigar o universo escolar com base em uma narrativa crítica, ampliando a noção de escola e recuperando seus traços clássicos, procuramos buscar no ócio estudioso uma

possibilidade de pensarmos a escola como experimento formativo. Diante desta proposição, nosso desafio está em aprofundar a compreensão do esquecimento (apagamento) do papel intelectual, espiritual e formativo da gestora pela educação empresarial e desenvolver, através da própria experiência profissional como educadora no âmbito da gestão, uma perspectiva de construção da escola como um lugar do ócio estudioso.

Não há dúvida de que na contemporaneidade a escola detém a centralidade dos processos formativos. Ainda que se trate de outros espaços de educação, ela ocupa um lugar indispensável na formação das futuras gerações. Embora ela tenha essa gigante tarefa, o sistema educacional brasileiro encontra-se imerso num dilema empobrecedor, numa perspectiva futura de luta entre o modelo idealista libertário e o sistema mercantilista subserviente aos interesses econômicos. Ainda que, a idealização desse modelo libertário está longe de ser alcançado, e mesmo que fosse uma concretização possível no campo da educação, nossa proposta é a de nutrir uma ideia de atitude experimental, que traga a marca da vivacidade de uma gestão provocada pelo ócio estudioso no ambiente escolar. Ainda que existam muitos limites para a ação desta gestora escolar no campo de governmentação institucional, existe uma contingência de crítica como um meio do vir-a-ser, na tentativa de buscar transformações nas relações possíveis. Não há dúvida de que somos governados no presente, entretanto, não somos detentores do futuro, e podemos exercer nossa potência de crítica, realizando uma força contrária de poder restritivo. Assim como reforça Foucault (2007, p. 44), “pienso que, de hecho, la voluntad de no ser gobernado es siempre la voluntad de no ser gobernado así, de esta manera, por éstos, a este precio”. Se trata, portanto, de uma questão de atitude, de uma força particular dos indivíduos para uma oposição das formas de ser governado desta maneira, a este custo e a este modo, uma força capaz de formar novos modos de existência a partir de pequenas frestas que possam existir. É este modo particular que estamos reivindicando, como uma atitude experimental (experiencial) possível. Contudo, para que a escola desenvolva sua tarefa premente, a de formar crianças e jovens para sua inserção no mundo, tanto a escola quanto os professores precisam ter garantido essa fonte de “tempo livre” para o estudo e para a formação de experiências colaborativas na construção da escola como bem comum.

Dessa forma, dialogar com a experiência da gestão, exercida ao longo de quase duas décadas na escola pública, aponta alguns limites e desafios, encontrados a partir de uma escrita reflexiva de si, entendido como exercício espiritual necessário para

pensarmos eticamente o papel da gestora e de como ela conduz suas ações, na medida em que reflete e escreve sua própria experiência. A gestão educacional apresenta-se como um tema urgente e emergente nos tempos atuais, em que a própria gestão é vivenciada como uma “doença social” (Gaulejac, 2007), como uma ideologia que legitima a guerra econômica e a obsessão pelo rendimento financeiro, instalando um novo poder gerencialista, autoritário e hierárquico. Nossa ênfase, que não ignora o aspecto da relação coletiva, é o equilíbrio entre o cotidiano escolar e a dimensão humana, num momento histórico de extrema pobreza subjetiva e de uma pobreza de razão emancipatória, em que o “olhômetro” substitui, muitas vezes, a precisão dos saberes.

Tomamos como tarefa inicial nesta pesquisa, problematizar algumas questões que nos causam desassossego, como um elemento constitutivo da própria condição humana. Assim, nos propomos intensificar nossa curiosidade, através da formação de um espírito investigativo inquietante, que tem a capacidade de duvidar, inclusive de suas próprias crenças.

Desse esforço reflexivo e instigante, indagamos: como a compreensão do mundo contemporâneo nos auxilia na tarefa de educar? Que escola é essa da qual nos dedicamos a pensar? O que entendemos por formação humana? Como o ócio estudioso auxilia para pensarmos a escola? De que maneira a escola pode cultivar o *otium studiorum* como condição indispensável do cultivo de si, visando a transformação ética dos sujeitos? O que significa o ócio estudioso e como ele é exercido? Qual é a noção de escola que nasce da ideia de educação como cultivo de si mesmo? Qual o papel da gestora escolar na promoção de uma educação como formação e autoformação, baseada no ócio estudioso? A partir dessas inquietações acerca da escola e do papel da mestre/gestora nessa tarefa, cabe à tese a seguinte pergunta investigativa central: *qual o papel formativo da gestora na construção da escola como espaço do ócio estudioso?*

Partimos do pressuposto de que a construção do si próprio é um processo de formação, como uma função permanente que dá forma e ritmo e põe em contato diferentes fontes de ações e sujeitos. Essa construção é atravessada por pluralidades, por trocas incessantes e por diferentes componentes internos e externos que constituem o espaço escolar. Neste aspecto, retomemos o núcleo do problema de pesquisa apresentado anteriormente, que se refere, fundamentalmente, ao papel formativo que a gestora, enquanto governante intelectual, exerce na tarefa indispensável na construção da escola como um espaço de “tempo livre” para o ócio estudioso, na idealização de formas éticas e autônomas de vida.

Tomando por base a reconstrução da experiência formativa na gestão, desenvolvida na pesquisa de dissertação do mestrado, ancorada pela reconstrução teórica das noções de cuidado de si e de espiritualidade em Foucault, enviesado por uma análise atenta e crítica ao presente, propomos um novo olhar sobre a escola e seus sujeitos, como um espaço central nos processos educativos, nuclear para a compreensão de formas de vidas mais democráticas e solidárias.

As palavras de Hannah Arendt, confirmam nossos propósitos e desafios diante do mundo: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”, e por nossas mãos educadoras, “decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (Arendt, 2011, p. 247).

A emergência em (re)pensar a escola pública, seus conceitos e seu papel fundamental na formação das futuras gerações, a partir da pesquisa como experiência, nos leva a recuperar teoricamente a ideia da escola como tempo livre. Retomamos a forma originária, primordial, quase arquetípica da escola grega antiga, isto é, a *skholé*, como força de uma experiência educativa de caminhar e escrever, de pensar e imaginar, de investigar e investigar-se, da impossibilidade de manter uma clara separação entre teoria e prática, atravessando diversos tempos e espaços, “algo que persistiria através da geografia e da história como uma espécie de coração, âmago, cerne (as palavras aqui são muito difíceis) ou quintessência da escola” (Kohan, 2017, p. 4). Contrariando modelos contemporâneos de educação, reafirmamos o “caráter democrático e comunitário da escola, no sentido de criadora de um bem comum, a partir de uma crítica à cultura escolar capitalista centrada na aprendizagem empreendedora” (Kohan, 2017, p. 5).

Defendemos a escola democrática, pública e renovadora, onde se suspendam as hierarquias autoritárias e as desigualdades sociais; nela, o mundo pode ser renovado pelas novas gerações. Por essa potência de dessacralizar e renovar a ordem e os privilégios sociais instituídos, ela tem gerado diversas tentativas de captura e ataques, dirigidas por vezes à escola e outras ao professor. Utilizamos as palavras de Masschelein e Simons que compõem nossa trajetória de escrita, corroborando com nossos propósitos de pesquisa e de experiências acumuladas neste espaço potente de interações humanas e de suspensão, em que se deixa de operar ou valer o que rege o mundo familiar e social exterior à escola. Assim afirmam eles:

E, claro, a nossa defesa da escola não ignorava as críticas devastadoras e profundas da escola em tanto algo como uma prisão, subjugante, opressivo, colonizador, máquina bancária ou como uma tecnologia ultrapassada de poder. No entanto, não queríamos sustentar que a escola, como a conhecemos hoje, entanto uma instituição ou organização, é escolástica no sentido que tentamos elaborar. Porém, acreditávamos e ainda acreditamos que vale a pena tentar desterrar as operações radicais e revolucionárias da escola como um arranjo pedagógico muito particular e prático, que surgiu na Grécia, de tornar as coisas públicas e de reunir pessoas e mundo (Masschelein; Simons, 2016, p. 292).

A educação, seja de crianças ou de adultos, é sempre uma intervenção na vida de alguém, continuamente na perspectiva de tornar esta vida melhor, mais completa, mais harmoniosa e, talvez possa se dizer, como afirma Biesta (2017), “mais humana”. Ainda que se realizem práticas voltadas à socialização e à continuidade cultural e social, por vezes, involuntariamente, esses processos contribuem para a continuidade e o reforço das desigualdades existentes, conservando certas práticas e tradições que quase nada contribuem no cultivo humano, mas sim para a manutenção da ordem existente.

Seguramente o modo mais antigo de pensar o cultivo humano pode ser encontrado na longa tradição da *Bildung*, como um ideal educacional que remete à sociedade grega e que se tornou uma das referências centrais da ideia educacional ocidental. Poderíamos pensar em que se constitui um sujeito educado ou culto nos termos desta tradição. Para Biesta (2017, p. 17), a partir dos pressupostos da *Bildung*, “uma pessoa educada era aquela que tinha adquirido um conjunto claramente definido de conhecimentos e valores; era aquela que se mostrava apropriadamente socializada numa determinada tradição”. Para uma elucidação clássica a partir das contribuições do Iluminismo, Emmanuel Kant forneceu uma definição do esclarecimento como a libertação do homem de uma tutela autocomplacente, ou seja, formando a capacidade do homem de usar sua compreensão sem a orientação de outrem. A saída do estado de menoridade (*Unmündigkeit*) seria assumida pelo próprio sujeito, como aquele que tem a coragem de usar sua própria compreensão, seu próprio entendimento (Dalbosco, 2011). Contudo, tal entendimento (capacidades) precisa ser formado e isso só acontece na intersubjetividade, ou seja, na companhia de outros.

Abrigamos a ideia de educação através do trato do ser humano como uma questão radicalmente aberta, que só podemos responder se participarmos desse processo, através de esforços políticos e educacionais, denunciando e se opondo às desumanidades e à barbárie. A educação é mais do que a simples inserção do indivíduo na sociedade, numa ordem pré-existente, *mas uma responsabilidade individual e coletiva de cada ser humano*. Assim, o mundo é compreendido como pluralidade e diferença, sendo condição

necessária para que cada um e cada uma possam se tornar presença. A tarefa do educador e do gestor nesta perspectiva, deixa de ser técnico e passa a ser de responsabilidade pela vinda ao mundo das novas gerações. Trata-se mais da orientação de mundo, ancorada no pensar crítico, comprometido com o diálogo consigo mesmo e com os outros, originário da filosofia como forma de vida, ou seja, como arte de viver que remonta a uma Antiguidade que precisa ser interpretada e recriada criticamente (Dalbosco, 2016b).

Ao seguir nossas reflexões, tomamos a linguagem, como elemento prático, como algo que fazemos, e não apenas uma descrição da realidade. Deste modo, a linguagem assume um valor importante quando tratamos de educação, pois ela influencia, em grande medida, o que pode ser dito e feito. Biesta (2017) afirma que a linguagem em educação tem sofrido alterações significativas, em grande parte substituída por uma linguagem da aprendizagem, que não responde aos desafios teóricos e práticos com que nos deparamos atualmente. O processo educacional e formativo não pode ser visto como uma conquista unicamente individual, ela exige uma emancipação social, intimamente ligada a ideia de compreensão de mundo, em que as relações educacionais, a confiança e a responsabilidade, possam ser enfatizadas nesta nova linguagem, reconhecendo a tarefa difícil que a educação exige. O desaparecimento da ideia de educação como ensino formativo, provocado pelo paradigma da aprendizagem, torna a tarefa educacional investigativa mais premente para o cenário educacional contemporâneo.

Dardot e Laval (2016; 2023) corroboram nesta perspectiva, ao olhar os contextos de hoje: estado de exceção, lógica binária de política, subversão da herança na tradição democrática em lógicas de concorrência à morte. Uma crise de governabilidade se universaliza e o neoliberalismo se impõe como a nova razão do mundo. Como norma fundamental neste contexto, acompanhamos a transformação do sujeito em empreendedores de si mesmo, numa competição mortífera, modelando todas as formas de vida e as subjetividades introjetadas nos indivíduos e na sociedade. Neste cenário, a educação não passa ilesa e sofre influências vertiginosas no seu currículo, nas relações humanas, nos processos de gestão e no seu funcionamento.

Defender a escola diante de tal realidade torna-se uma das premissas da atual pesquisa em educação, que acredita neste espaço como referência para a construção de formas mais democráticas e inclusivas de vida, em que cada um (a) possa afirmar sua igualdade dissociada dos conceitos de meritocracia e qualificação e alicerçando-a na emancipação intelectual, na qual os estudantes possam realizar a “experiência de ser capaz de poder surgir” (Masschelein; Simons, 2014). Essa é a experiência dos alunos

deixando a família e entrando na escola, não como uma máquina de qualificação e seleção, mas como um espaço público que visa à construção do mundo comum. A escola pública torna-se, neste sentido, aquela que permite que os estudantes venham a usufruir do tempo livre, do momento da *skholé*, que ainda não foi transformado em tempo produtivo. Essa experiência irrompe o espaço social e da família, na distribuição de lugares e posições, e torna o tempo e as coisas em comum numa experiência radical de igualdade e potencialidade formativa.

Foucault (2014) testemunha esta perspectiva reafirmando o pressuposto da potencialidade e da igualdade através de diferentes práticas de subjetivação, referindo-se a si mesmo como um “experimentador”. Neste caminho, aprofundar o apagamento do papel intelectual, espiritual e formativo da gestora pela educação empresarial, precisa ser retomado como campo de investigação e mudança por meio do diálogo crítico com a tradição, como meio de ampliar a compreensão do contexto atual da educação, baseando-se no diagnóstico crítico, cuidadoso e profundo do presente.

A experiência profissional como educadora, no âmbito da gestão da escola pública, por quase duas décadas, auxilia para a continuidade da investigação já realizada no mestrado, visualizando com mais clareza o contexto que ora se apresenta. As experiências vividas neste campo, além das pesquisas realizadas, levam a formular a hipótese de que a escola deve ser o lugar do ócio estudioso, o espaço de preparação de sujeitos capazes de enfrentarem-se a si mesmos para conviverem de forma solidária e democrática com os outros e com o mundo. Na estruturação desta hipótese, somos levados a pensar na escola, em seu sentido originário, vinculada à noção de *Paideia* e articulada com a *skholé*, onde há um tempo livre aos sujeitos, para ocuparem-se consigo mesmo, para poderem ocupar-se com os outros num sentido ético exigente do cuidado de si, do outro e do mundo. Assim, como refere Foucault (2014), em *A hermenêutica do sujeito*, é condição indispensável a presença do tempo livre para o cultivo ético de si mesmo, através de diferentes práticas e exercícios espirituais, como a escrita, a leitura, a meditação de si, o exame de consciência. Tais exercícios são constitutivos do *otium studiorum*, considerado como aspecto nuclear do cultivo que o si mesmo faz visando sua própria transformação ética.

Do ponto de vista metodológico, consideramos a definição de Paviani (2013, p. 61) de que “a ideia de método nasce da metáfora que indica caminho, orientação, percurso de uma ação ou meios para alcançar um fim”. Ademais, o método aponta os modos básicos de conhecer, analisar, descrever, sintetizar, além de se referir a um conjunto de

regras e procedimentos para construir as informações, possibilitando a construção teórica do pesquisador através dos procedimentos metodológicos escolhidos. O conhecimento, a realidade e a linguagem são elementos constitutivos dos fenômenos. O sujeito que conhece realiza diversas operações empregando um tipo de linguagem e expressando seu estar no mundo. Nesse sentido, o conhecimento desenvolveu-se historicamente em torno de três modos básicos de conhecer: dialético, analítico e hermenêutico. Esses modos sustentam e fundamentam modalidades diferentes de linguagem e de realidade e tem consequências na investigação científica, proporcionando um entrelaçamento e originando tipos básicos de pesquisa (Paviani, 2013).

Ao propor o desenvolvimento desta pesquisa, faz-se fundamental a escolha de métodos – decisões acerca da maneira de manusear enunciados científicos, dados, informações e experiências. Tomamos como ponto de partida a ideia de que as decisões metodológicas são indispensáveis, pois são elas que nos tornam capazes de revisar, criticar e substituir enunciados e teorias, questionando-as constantemente. Assim, estabelecemos algumas formas de orientar nossa pesquisa no empenho de descobertas, tornando apreciável todo o percurso realizado a partir de suas significações. Nossos argumentos focam-se na importância da metodologia como suporte de escolha das teorias, justificando, assim, a constituição do estado da arte da pesquisa através da busca e ancoragem de boas fontes bibliográficas, sempre alicerçadas na escolha dos clássicos pela sua solidez e densidade teórica, trazendo rigor à pesquisa realizada.

Epistemologicamente, assumimos uma postura hermenêutica, em que a pesquisa possui seus conceitos fundamentais alicerçados em sentido, compreensão e interpretação. Para Paviani (2013), da articulação desses conceitos, surgem os princípios básicos da hermenêutica: (1) a inseparabilidade do sujeito e do objeto, pois uma vez que o humano tem sua compreensão da história e da linguagem, a compreensão hermenêutica tem como objeto a história e a linguagem, assim “tudo é expressão do humano, inclusive a ciência” (Paviani, 2013, p. 81); (2) a circularidade entre o todo e o particular, no ato compreensivo hermenêutico de eliminar a mera indução, recusando visões generalistas e reducionistas da realidade; (3) a pré-compreensão como ponto de partida para o conhecimento. O conhecimento hermenêutico constitui-se na pré-compreensão que estabelece a prioridade da pergunta sobre a resposta.

Diante do exposto, o ato de compreender, a partir da complexidade que este ato exige; dialogar com diferentes campos do conhecimento, torna-se um “ato instaurador de sentido” como uma inferência à existência humana. Assim, “a hermenêutica ocupa um

lugar mais amplo do que a simples interpretação de textos clássicos, [...] não é possível observar sem compreender” (Paviani, 2013, p. 84). Reforçamos os argumentos do autor ao referir que “a importância da hermenêutica é a de ser crítica da posição absoluta do sujeito, da razão a-histórica” (Paviani, 2013, p.85), ao colocar-se como crítica à sua própria posição crítica, deslocando o sujeito para a linguagem, articulado ao universal através de suas expressões sociais universais. A hermenêutica exige do pesquisador consciência dos limites do próprio conhecimento e na sua circularidade com a linguagem.

A capacidade humana para o diálogo, tomado na perspectiva hermenêutica, torna possível a construção de pontes, para a passagem de um território para outro no campo dos saberes, constituindo-se em força simbólica que cria vínculos entre os seres humanos e os conhecimentos. A escuta desenvolve nos sujeitos a capacidade de se colocar no lugar do outro. Ela nos joga para o universo cultural e afetivo do outro, provocando uma transformação em nós mesmos. Através do diálogo e da escuta silenciosa ativa, somos levados a reexaminar nossas crenças e convicções, num autoexame permanente. O diálogo também apresenta um laço estreito com a amizade, como vínculo constitutivo do conhecimento, como um *éthos* pedagógico que dá possibilidade ao trabalho coletivo, como “uma arte geral do encontro baseada em uma ética da amizade” (Aquino, 2014, p. 175).

A hermenêutica contemporânea se constitui em uma das principais tradições de pesquisa. Suas ideias influenciam o modo como o sujeito compreende a si mesmo, em sua relação com o mundo. A formação adequada do sujeito pesquisador depende do bom domínio da pesquisa bibliográfica, através das diretrizes hermenêuticas indispensáveis à sua formação. A hermenêutica como postura filosófica, intelectual e não exclusivamente metodológica, traz na ação de escutar e perguntar duas características centrais à formação do sujeito pesquisador, que se apresenta como um mediador de sentidos, através do estranhamento curioso que a escuta exige, num movimento de solidão intelectual como exercício de elaboração teórica. O sujeito pesquisador é alguém que indaga, pergunta, numa busca constante e incansável, sempre sujeita a riscos, mas que encontra, na hermenêutica, ferramentas conceituais indispensáveis para a sua formação. Assim, o pesquisador, guiado pela linguagem, na forma viva do diálogo, torna-se intérprete e mediador de significados.

Apoiada por autores que auxiliam no caminho por uma pedagogia hermenêutica, citamos: Cláudio Almir Dalbosco (2021); Hans-Georg Flickinger (2010); Hans-Georg Gadamer (2021) e Cláudio Almir Dalbosco; Renata Maraschin; Cátia Piccolo Devechi

(2024). A partir da construção de nossos argumentos, ancorados em bases teóricas, a pesquisa se desenvolve em uma perspectiva hermenêutica, onde se faz essencial a leitura e a análise dos textos apresentados, basilares para o esclarecimento e a aproximação do tema da escola, do ócio estudioso, da espiritualidade, do cuidado de si e do papel do mestre como gestor, na relação com a formação como autoformação de sujeitos. A rigorosidade conceitual e bibliográfica são exigências fundamentais para uma pesquisa séria e comprometida. Deste modo, tomamos a hermenêutica como uma postura investigativa educacional e formativa, pois ela “coloca-se como um modo de interpretar comprometido com a linguagem e a historicidade que contribuem de modo especial com singularidade da produção dos saberes na área” (Dalbosco; Maraschin; Devechi, 2024, p. 3). Ainda para os autores, a ideia de “compreender exige do sujeito um ir ao encontro consigo mesmo e ter que se colocar na situação. E isso significa ter que dar um sentido à sua própria situação, aos seus próprios questionamentos” (Dalbosco; Maraschin; Devechi, 2024, p. 1-12). Assim, para a hermenêutica, não há uma interpretação puramente objetiva, ela implica sempre um envolvimento do sujeito, através da sua historicidade e da própria vida, ou seja, um diálogo que começa antes do sujeito e que se perpetua para além dele, ou ainda, como um produto do ser humano.

Por fim, consideramos que esta pesquisa possui um caráter bibliográfico, com procedimento hermenêutico, em que a relação interpretativa entre os textos escolhidos se estabelece entre a investigadora e o texto investigado, permeado pelas experiências pessoais e coletivas ao longo da trajetória formativa. Deste modo, trata-se de escutar o que o texto nos tem a dizer e “deixando-se impregnar pelo processo de estranhamento que ele causa” (Dalbosco, 2021, p. 29). O segundo movimento trata de dialogar com o texto, que através de uma escuta cuidadosa e apurada é capaz de colocar questões e respondê-las através de uma “interpretação apropriativa” (Dalbosco, 2021). Este movimento metodológico através de uma postura hermenêutica, torna-se, sem dúvida, um dispositivo marcante para transformar a professora/gestora/pesquisadora numa líder intelectual que conduz eticamente o processo formativo das futuras gerações.

Diante dos desafios da presente investigação, propomos a exposição da tese em quatro capítulos posteriores a este, trazido como capítulo um, a introdução. O segundo ocupou-se com o diagnóstico de época da sociedade brasileira e da constituição subjetiva do sujeito nesta sociedade, discutindo o risco da mercantilização na educação, da precarização cultural e do mercado de trabalho. Focamos na crítica ao paradigma da aprendizagem e no reducionismo formativo que ele provoca, resultando numa intensa

crise da formação, a qual também é fruto da própria crise social, econômica e política mais ampla. A escolha de Pierre Dardot, Christian Laval e Gert Biesta balizaram as leituras da realidade contemporânea. No terceiro capítulo nos ocupamos com a apresentação do diagnóstico da situação da escola contemporânea e, baseando em uma narrativa crítica, buscamos ampliar a noção de escola, recuperando seus traços clássicos. Trata-se de uma investigação do próprio universo escolar. Utilizamos como referências principais para esta tarefa Jan Masschelein e Maarten Simons que descrevem, com maestria, a escola atual e os desdobramentos desta realidade nos currículos escolares. Dedicamos o capítulo quatro ao aprofundamento de conceitos que constituem o universo da educação, a saber: o ócio estudioso, o tempo e os exercícios que orientam a busca por uma escola como tempo livre. Utilizamos neste capítulo, como fonte primária, alguns escritos de Michel Foucault, Lúcio Aneu Séneca, Werner Jaeger e Hans Georg-Gadamer.

Como tarefa na conclusão deste caminho, o capítulo cinco, dedicou-se ao papel do gestor escolar e das exigências que são colocadas na contemporaneidade, em um contexto de gerenciamento empresarial. Acreditamos que uma gestão educacional imbuída dos princípios de uma sociedade neoliberal, não consegue contribuir para a ideia de uma escola como espaço do ócio estudioso. Assim, posicionamos nossa hipótese do ócio estudioso como núcleo do papel formativo da gestora, ao aprofundar criticamente o apagamento do papel intelectual, espiritual e formativo da gestora escolar, provocado pela educação empresarial. Diante disso, a partir de uma formação consistente e sólida, o texto escrito foi e continua sendo, referência formativa obrigatória. Para tanto, um dos aspectos desta existência é o diálogo crítico com a tradição e com as produções culturais passadas. Um bom preparo intelectual da gestora educacional, incluindo o acesso ao texto clássico, requer imenso esforço intelectual e pedagógico, de trabalho árduo, de longo exercício meditativo, exigindo o diálogo vivo com o contexto presente.

2 DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA: A IMPORTÂNCIA DE PENSAR O PRESENTE

O neoliberalismo gerou seu filho disforme. Força de difícil nomeação, é ao mesmo tempo neofascista, ultracapitalista e conservadora. Sua rápida expansão é o tema das análises (de muitos autores) que apontam para a corrosão política, social e moral em curso: valores considerados inquestionáveis, como democracia e respeito à pluralidade, são invertidos por uma moral ressentida. Entender esse fenômeno político, econômico e moral é um compromisso com o nosso tempo. Afinal, é possível viver em sociedade quando se destroem as noções de comum, democracia, justiça e liberdade, quando a força do capital segue sujeitando as regras do viver em comum? (Rago; Veiga-Neto, 2019)

2.1 Como começo, um convite: confronto do pensamento com a realidade

Que mundo é esse ao qual nos dedicamos a ensinar? Talvez esta seja a pergunta norteadora para iniciar esta pesquisa. Imprescindível olhar com atenção criteriosa para esta sociedade transformada profundamente pelo neoliberalismo, que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital às relações humanas, aos modos de trabalho e a todas as esferas da vida.

O convite para pensar o presente justifica-se, especialmente, num tempo em que as instituições que fazem o espaço público são objeto de descrença generalizada por parte da sociedade, sendo foco de ataques e insultos constantes. Essa postura parte essencialmente de uma elite preocupada em garantir suas benesses, na fiança de seus privilégios e, preferencialmente, capaz de coibir a participação dos cidadãos a um espaço educacional, público e de qualidade.

O acúmulo de problemas e tensões não resolvidas, o aumento das desigualdades e desequilíbrio de acesso a direitos fundamentais humanos preparam dias cada vez mais difíceis para a população. No entanto, o caráter do dispositivo neoliberal, que é sistêmico, torna qualquer mudança muito difícil. Compreender politicamente o momento que vivemos, suas nuances, efeitos e tensões, pressupõe que se compreenda o neoliberalismo, como projeto social e econômico que ele representa. Neste caminho, a ação coletiva se tornou extremamente difícil, pois os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. Como explicar essa corrida suicida a um lugar no mercado de trabalho e consumos desenfreados? Devemos culpar a nossa falta de lucidez ou vê-la como consequência de uma engrenagem concorrencial? De que forma essa racionalidade política afeta o campo da educação e, em especial, a escola pública? Podemos ainda prospectar o papel da educação na sociedade? Podemos ainda projetar a educação como propulsora da democracia, de uma sociedade comprometida com a

pluralidade e a diferença, como eixo central para o trabalho de educadores ao redor do mundo?

Reafirmamos a importância para uma das questões mais urgentes de hoje, como afirma Biesta (2017, p. 7) “sobre o modo de viver com os outros num mundo de pluralidade e diferença”. Questões estas que nos intimam a reagir de forma responsável e responsiva, construindo alguns caminhos viáveis a partir de nossas próprias singularidades e experiências.

Durante boa parte do século XX a escola foi alvo de duras críticas a partir de vários pensamentos da teoria crítica, ora como organização de produtividade social, ora como reprodutora das desigualdades de classe. Da mesma forma, recebeu atenção de grandes pensadores como Foucault, ao considerá-la como dispositivo conformador de subjetividades dóceis e sujeitadas ou como instituições modelares das sociedades de controle³. Para Deleuze (2013, p. 226), “as sociedades disciplinares têm dois polos: a assinatura que indica o *indivíduo*, e o número de matrícula que indica sua posição na *massa*”. Já na sociedade do controle, “o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de ordem* (tanto no ponto de vista da integração quanto da resistência)”. Esta senha na sociedade de controle, seria compreendida como uma forma de acesso à informação. Ou seja, os indivíduos tornarem-se divisíveis, partes fragmentadas, que regem nossas formas de viver e nas relações que mantemos com os outros; “na sociedade de controle nunca se termina nada” (Deleuze, 2013, p. 226). Nesta perspectiva, sob o olhar vigilante de dominação do Estado, experimentamos formas contínuas de controle, a saber: as planilhas, os formulários com suas avaliações contínuas e formações em mutações constantes, para atender novos e novos mercados de trabalho. Com a justificativa de crise da instituição escolar, experimentamos progressivamente um regime de dominação, de controle, marcado fortemente por um endividamento e um modelo empresarial que toma a educação. Veiga-Neto (2008, p. 164), auxilia na elucidação deste conceito ao referir que,

controlar passou, então, a significar fiscalizar, submeter ao exame, conferir, comparar, exercer ação restritiva ou de contenção. Assim, o controle não implica, necessariamente, uma ação contínua, mas, sim e necessariamente, uma ação continuada, infinita, de registros e armazenamento. Nesse sentido, ele é o inverso da vigilância.

³ Para saber mais: Deleuze, Gilles (1925-1995). *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013. Sobre o tema da sociedade de controle, especialmente, nas páginas 213 a 230.

Confrontar estes pensamentos em um momento de profunda crise⁴ em que a escola se encontra, torna-se nossa tarefa mais urgente: refletir sobre a nossa época, sobre nossos contextos atuais. Que mundo é esse em que vivemos? Que sociedade é esta? Quem é esse ser humano? De que professor e alunos estamos falando? Como se constroem os processos de gestão no interior das escolas? Há tempo para diretoras pensarem criticamente suas funções e tarefas? Há vida pulsante na gestão escolar ou apenas cumprimento de tarefas burocráticas e administrativas, geridas por “pilotos automáticos” no interior das escolas? A partir dessas perguntas fundamentais levadas para cada educador, propomos um olhar apurado sobre os nossos cenários históricos, sociais, educacionais e políticos ao colocar a escola como uma das principais instituições que pode instaurar o hábito de pensar, ou seja, de agir com reflexão, como principal força de

⁴ Para Alfredo Veiga-Neto (2018), “a crise que se sente na educação é a manifestação de uma crise maior, mais ampla, a grande crise de esgotamento dos valores, das formas de pensar e de estar no mundo que foram constituídas na modernidade. Que tem a Educação a ver com isso? Nós, educadores, temos de ser sensíveis às mudanças que estão se operando no mundo da vida, de modo a estarmos preparados para as mudanças que estão ocorrendo. Como nos ensinou Hannah Arendt, é justamente nos momentos de crise que podemos intervir mais efetivamente no sentido de mudar o rumo das coisas, de tentar mudar o mundo”. Ainda para o autor Veiga-Neto (2008, p. 143-144), “o que é preciso fazer é examinarmos as raízes da inseparabilidade entre modernidade e crise, o que poderá contribuir para que se compreenda por que parece estarmos vivendo não simplesmente uma crise, mas sim a (grande e terminal) crise do mundo moderno. Essa sensação de crise, “é a própria manifestação do diferencial entre as tentativas de prever e dominar o acontecimento e o seu caráter justamente imprevisível. Em outras palavras: a crise corresponde à distância entre aquilo que pensamos e planejamos que venha a acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo. Nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido”. Proponho que se sigam as contribuições de Hannah Arendt, quando ela nos mostra que crise não deve ser entendida como algo, por si mesmo, negativo (Arendt, 1997). Se examinarmos a etimologia da palavra crise, compreenderemos que, nas suas origens gregas, ela não denotava um sentido negativo, mas sim uma tomada de posição, um julgamento ou decisão capaz de separar o verdadeiro do falso. No grego, *krisis, eos* é tanto a faculdade de distinguir, separar, quanto debate, disputa; o verbo do qual essa palavra deriva é *krínó* e denota a própria ação de julgar (para decidir melhor). A forma latina *crisis, is* passou a significar o momento de decisão cujo objetivo é a execução de uma mudança súbita no curso de um acontecimento, de uma ação, de uma doença etc. As palavras derivadas de crise — como crítica, critério, endócrino — não têm sentidos negativos; ao contrário, evocam até mesmo alguma produtividade. Como explicou Bornheim (1996, p. 49), “nisto tudo não parece haver um rastro de negatividade — ao contrário: há a força de escolher, julgar, discernir, debater; são palavras ligadas à força do pensamento e, portanto, à criação da filosofia, da ciência”. Assim, para Arendt, as crises, os momentos críticos, nos proporcionam a oportunidade de refletir, de modo a agir para tentarmos mudar o rumo dos acontecimentos; assim, a crise tem, em si mesma, uma positividade que não devemos desperdiçar. Aqui cabe uma pergunta: de onde vem, então, a ideia corrente de que a crise é negativa, é algo ruim, é um problema a ser evitado? De modo bastante simplificado, pode-se dizer que a negatividade da crise cresceu a partir dos saberes e da prática médica. Denotando inicialmente o momento em que o médico deve intervir (positivamente) contra a doença e a favor do doente, parece ter logo havido uma inversão no sentido da palavra: em pouco tempo, crise denota a indesejabilidade dos processos de degeneração, decadência e morte”. Ainda descreve o autor, “em vários momentos tenho recorrido à metáfora cunhada por Bauman (2001), quando ele identifica, na raiz dessa grande crise, a acelerada liquefação do mundo contemporâneo. Como explica o sociólogo, os flui- dos “não fixam o espaço nem prendem o tempo”, isso é, “não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (Bauman, 2001, p. 8). Enquanto que a nossa interação com os sólidos e a descrição que fazemos deles independem do tempo, com os líquidos se dá exatamente o contrário, pois eles estão sempre propensos a mudar de forma. Assim, enquanto “os sólidos suprimem o tempo, para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa” (id.)”.

resistência para aceitar os “inaceitáveis” e a suportar o “insuportável” no presente. Assim, colocamos nosso esforço no interior de um diagnóstico presente, capaz de construir modos de compreensão de nosso tempo, na edificação de argumentos pela “posição da educação como resistência à dominação” (Januário, 2020, p. 38).

Nesta tarefa, reforçamos que “escrever é preciso”, como referencia Mario Osorio Marques (2006), através da sua historicidade, sua capacidade de produzir significados e construir sentidos. Para ele a escrita precede o escrever, portanto, traços deixados pelo homem em diferentes tempos e contextos históricos podem ser interpretados por outras pessoas, mas talvez não tenham pressuposto a existência de um leitor. A escrita é uma das principais tarefas pedagógicas, um exercício de autoformação e de construção de memória, como alimento da própria reflexão, buscando uma compreensão e interpretação do tempo presente.

Assim, a resistência consiste em não se deixar levar e propor um pensamento crítico, que não aceita o que é dado como verdadeiro. É nossa chance de atingirmos a “maioridade”, como nos propõe Kant, de originar nessa sociedade capitalista, dominada pelo neoliberalismo, homens e mulheres capazes de não aceitar “a completa determinação externa de suas vidas” (Januário, 2020).

O crescimento renovado de movimentos ultraconservadores não são meros incidentes históricos, assim como tampouco o foi, o fascismo em sua época. Por isso, nosso compromisso com um diagnóstico que atribua à verdade um núcleo temporal, estimulando, assim, ao pensamento crítico sobre o nosso tempo.

2.2 O neoliberalismo como racionalidade dominante

O neoliberalismo se constitui como um conceito polêmico, controverso, sendo que sua formulação designou mais um campo de debates do que propriamente um consenso. Muitos economistas compartilhavam da mesma utopia de livre mercado, almejando a redução do intervencionismo econômico do Estado e da descentralização do planejamento estatal, contudo, não compartilhavam de mesmas opiniões sobre o papel legítimo do Estado. Para Andrade (2019), foi somente a partir dos anos 2000 que as polêmicas em torno da compreensão do neoliberalismo se atualizaram academicamente, com cientistas sociais de diferentes áreas e especialidades empenhando-se em oferecer definições mais claras e precisas. Com a publicação póstuma do escrito de Michel Foucault intitulado *O Nascimento da Biopolítica* (2004), o debate se renovou em torno

do conceito, enfatizando as principais escolas e pensadores, destacando suas implementações estratégicas, seus fenômenos, suas técnicas, suas atuações e dinâmicas de funcionamento. Para Andrade (2019), o último impulso veio com a crise financeira de 2008⁵, que recolocou na política as questões do limite, da continuidade e das possibilidades do neoliberalismo.

Ao avançar nesta análise, aproxima-se o neoliberalismo como uma nova forma de exercício de poder sobre a vida da população, através do conceito de governamentalidade⁶ de Foucault, como a “atividade que consiste em reger a conduta dos homens em um contexto e por meio de instrumentos estatais” (Foucault, 1994, p. 819). Trata-se de um poder que pressupõe a existência de uma estrutura política e econômica institucionalizada, para fins claramente hierarquizados e coordenados, com o fim de governar os indivíduos em todos os domínios, inclusive em suas subjetividades. Uma noção de governo entendida “como a arte de conduzir as condutas humanas” (Duarte, 2010, p. 236), aliada à regra interna da máxima economia. Assim, o estudo do neoliberalismo também conduz à necessidade de abordar todas as formas de fascismo que nos rodeiam e nos esmagam, desde os mais simples aos mais colossais, que fazem a tirania de nossas vidas cotidianas. No que se refere, especificamente à educação, é possível pontuar muitos sintomas e práticas do neoliberalismo no cotidiano escolar: a PEC que congelou gastos da educação e saúde por 20 anos, a Proposta de Emenda à Constituição 55/2016; a reforma do Novo Ensino Médio⁷ que fragiliza o conhecimento escolar e

⁵ Também considerada por muitos economistas como a pior crise econômica desde a Grande Depressão, a crise financeira de 2008 ocorreu devido a uma bolha imobiliária nos Estados Unidos, causada pelo aumento nos valores imobiliários, que não foi acompanhado por um aumento de renda da população e que teve repercussões e efeitos no Brasil e que exigiram ações que abrangeram as áreas fiscal, monetária, creditícia e cambial.

⁶ Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Encontramos, em consonância com os eixos da noção de governo que mencionamos, duas ideias de governamentalidade. Em primeiro lugar, um domínio definido por: 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. 2) a tendência, a linha de força que, por um lado, no Ocidente, conduziu à preeminência desse tipo de poder que o governo sobre todos os outros: a soberania, a disciplina, e que, por outro, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes. 3) o processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média converteu-se, durante séculos XV e XVI, no Estado administrativo e finalmente no estado *governamentalizado*. O estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de “governamentalidade política”. Em segundo lugar, Foucault chama “governamentalidade” “[...] ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016 – p. 190-191).

⁷ Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio.

responsabilizam o estudante pelo seu sucesso e fracasso; a Base Nacional Comum⁸ Curricular sistematizada a partir de habilidades e competências; a forte interferência da iniciativa privada de institutos para a elaboração de programas de formação e de políticas públicas; o ranqueamento de escolas a partir de índices de avaliação externa. As referências citadas, também se alinham a um pensamento neoconservador que articula-se em propostas de implementação de Escolas Cívico Militares⁹, de Escola Sem Partido¹⁰, bem como na discussão de gênero nas escolas públicas e privadas. Todos esses sintomas são vivenciados de forma muito forte no trabalho da gestão escolar e na construção das subjetividades a partir desta forma de governamentalidade.

Sobre governamentalidade e sua imbricação com o campo da educação, Foucault repousa a ideia de poder enquanto relação e não objeto, como um conjunto de relações mutáveis, ou seja, reversíveis, numa imbricação profunda entre ética e política. Nestes termos, pensar a educação e a formação como preparação torna-se o aspecto vinculante dessa relação entre ética e política, alicerçado num longo processo de formação que visa a autotransformação do sujeito, através de exercícios e experiências cotidianos traduzidos numa “arte refletida da existência” (Dalbosco, 2021).

Para a continuidade dos estudos privilegamos para a discussão o neoliberalismo norte-americano, “caracterizado pela generalização do princípio da racionalidade do mercado para os domínios da vida social não estritamente políticos ou econômicos” (Duarte, 2010, p. 261), como a nova mentalidade hegemônica para a compreensão do exercício biopolítico no mundo contemporâneo.

A biopolítica neoliberal não segue os exageros dos modelos totalitários do nazismo e stalinismo, mas às demandas e exigências da flexibilidade do mercado econômico competitivo. Assim, as novas formas neoliberais de governo operam no sentido de resolver a seguinte questão, conforme indica Duarte (2010, p. 262): “de que

⁸ Retomaremos esse tema na nota 18, na página 43.

⁹ Para saber mais, ver *work in progress: Neoliberalismo, capital humano e autoritarismo: a corrosão do direito à educação no Brasil pós-golpe 2016*. Prof. Dr Angelo Vitório Cenci, Universidade de Passo Fundo. Mimeografado, 2019.

¹⁰ O projeto visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política. A ideia do programa existe desde 2004 e foi criado pela sociedade civil organizada, que tem como proposta colocar um cartaz na parede de toda sala de aula, deixando claro quais os deveres do professor. Para se ter uma ideia, alguns desses deveres incluem “instruir” o professor a não demonstrar suas opiniões sobre qualquer que for o tema; não estimular os alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas e que a educação moral seja ensinada com base naquela que os pais dos alunos achem a mais correta. Contudo, tal projeto tem gerado críticas ao longo dos últimos tempos (FEUSP, 2016).

maneira o mercado pode se tornar um instrumento de governamentalização da população, isto é, como o mercado pode atuar de maneira a reger e administrar a conduta da população, padronizando-a?”. A resposta da Escola de Chicago, como neoliberalismo norte-americano, é dada a partir dos conceitos de homem econômico, sociedade empresarial, capital humano e mercado competitivo. Neste caminho teórico, o livre mercado econômico torna-se o imperativo dominante, instância suprema da verdade contemporânea, induzindo a padronização de comportamentos individuais e coletivos, através da palavra, do discurso e das práticas de vida. Para Foucault (1976), a gestão da vida se reveste de todo um aparato político, e é nesse desenrolar que o poder se estabelece, dominando toda a sua existência.

Nesta linha do neoliberalismo, o homem tornou-se homem econômico, como “agente econômico que responde aos estímulos do mercado de trocas”, como uma peça para o funcionamento desse mecanismo, colocando-se acima de qualquer normativa jurídica. Formas flexíveis são destinadas ao homem como controle das populações e dos indivíduos, através de regras neoliberais da economia do mercado global. Torna-se a premissa dominante “governar para o mercado”. Para Foucault (2004), a fusão do homem econômico com o capital humano permite compreender que o sujeito passa a tornar-se um empreendedor de si mesmo, pois é ele o produtor de rendimentos e de capital. O homem se transforma em agente econômico com habilidades profissionais para atuar eficazmente no mercado competitivo da sociedade empresarial. Trata-se da condução das vidas, não mais pelo governo estatal, mas pelo mercado econômico de concorrência que atua de maneira ágil e descentralizada na construção de novas subjetividades. O padrão comportamental dos indivíduos e da população segue a lógica do mercado, do capital e do consumo desenfreado.

Deste modo, sutis processos de governo econômico competitivos tornam-se comuns, incentivando políticas públicas e aniquilando formas coletivas de vida.

A coletividade, ao submeter suas condutas ao princípio neoliberal do autoempreendedorismo, torna-se voluntária de processos de individuação e subjetivação controlados flexivelmente pelo mercado, concebido como nova instância de formatação da verdade no mundo contemporâneo (Duarte, 2010, p. 263).

No âmago do neoliberalismo, trata-se de difundir, multiplicar e generalizar a ideia do empresariamento em todos os níveis da vida, através do mercado, da competitividade e da concorrência. A empresa e o processo de vendas tornam-se a alma, o âmago, o gás

que impulsiona a sociedade, onde o *marketing* passa a ser a ferramenta de controle social. Neste mesmo intuito de compreensão, Duarte (2010, p. 264) acrescenta:

[...] a informação como potência empresarial – constitui o denominador comum em vista do qual proliferam no mundo de hoje manuais de autoajuda cifrados em linguagem empresarial; as escolas e as universidades começam a ser tornar idênticas a *shopping centers*, e programas televisivos no formato *reality show* tornam-se a sensação global: prevalece aí a exigência de autoconstruir de maneira a satisfazer as demandas reais e simbólicas da sociedade empresarial de concorrência.

Deste modo, instituições, família e escola são todas figuras formáveis e transformáveis sob a mesma égide do mercado, da empresa, onde só tem gerentes, padronizando comportamentos com muita eficácia. Foucault antecipou, com maestria, o que se tornaria hoje o homem plenamente governável e manipulável por meio de leis do mercado econômico e concorrencial.

Harvey (2014, p. 12), por sua vez, considera o neoliberalismo como uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Ambos (Foucault e Harvey) denotam o caráter de exclusão, através de políticas que segregam, destituídas de total acesso a direitos, tendo como principal referência o mercado externo, numa estrutura social verticalizada pelas diferenças, marcada pelo autoritarismo, pela violência e extremamente hierarquizada.

A chave para entender o neoliberalismo não está descrita em um receituário econômico, mas como um *fenômeno mais complexo e que envolve a produção de uma nova ideologia e uma nova subjetividade*. Assim, Harvey (2014, p. 17) identifica o que seriam “sofisticadas estratégias implementadas pela classe de elite a fim de restaurar, melhorar ou construir um poder de classe avassalador”. O neoliberalismo caracteriza-se como um movimento consciente, comandado por um grupo específico, em direção a soluções determinadas. Desse modo, o autor mostra como se construiu um consenso cultural em torno das trocas de mercado, como uma ética em si, capaz de servir como orientação para a ação humana. Segundo Harvey (2014, p. 13), a “preocupação neoliberal com o indivíduo põe em segundo plano toda a preocupação democrática social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais”. Para o autor, “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os

modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”.

Similarmente, em termos brasileiros, a maquinaria segue funcionando a pleno vapor, ampliando o *apartheid* social, de modo que uma pequena parcela de integrados defrontam com uma massa crescente de despossuídos.

2.3 Sociedade e sujeito neoliberal: um novo *ethos* de vida

O capitalismo transformando-se a si mesmo faz do neoliberalismo um acelerador dos processos que, desde a institucionalização do capitalismo industrial, foi produzindo o que se produz: alienação, sujeitos abjetos, negócios, como “espaço de negar o ócio”. O neoliberalismo como um efeito da transformação histórica, que vai endossando a negatividade do ócio, a alienação, o afastamento do reconhecimento do outro, da diferença. Ou seja, o neoliberalismo é uma resposta da transformação histórica do capitalismo. Observar e tematizar as nuances dessas mudanças, seu caráter sistêmico como dispositivo e os efeitos que trazem à constituição de novos sujeitos, é que se engendra nosso caminho: olhar com meticulosidade os efeitos que tais mudanças levam ao campo da educação. Compreender o neoliberalismo significa compreender o projeto social e político que ele representa, trazendo em seu bojo uma ideia *antidemocrática*¹¹, capaz de desfazer laços, direitos, com forças e poderes de grandes atores nacionais e internacionais, que exercem função política em escala mundial.

Importante lembrar que Foucault (2008), a partir dos anos de 1978 e 1979, abarcou seus estudos e pesquisas, fundamentalmente, em procurar entender a racionalidade neoliberal e não sua implantação como modo de governo. A noção de governamentalidade passou a ocupar um lugar central em seus estudos. Foucault deslocou o entendimento de poder como mais da ordem do governo e menos do enfrentamento entre dois adversários. Esse deve ser entendido de forma ampliada, designando tanto as estruturas políticas e de gestão do Estado, como o modo de dirigir a sua conduta e a conduta dos outros, incluindo o individual, o coletivo e as macroestruturas institucionais. Neste sentido, ao aprofundar suas pesquisas na área da governamentalidade, Foucault

¹¹ O sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era da pós-democracia. “No Estado Pós-Democrático, os direitos, as garantias fundamentais e os valores democráticos passaram a ser tratados como mercadorias, portanto, como objetos negociáveis ou obstáculos que podem ser facilmente afastados em nome dos interesses repressivos do Estado, que precisa controlar os indesejáveis, aqueles que não interessam ao projeto neoliberal, ou do mercado” (CASARA, Rubens. *Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018).

também foi conduzido a retomar o tema da subjetividade, não apenas na questão de práticas coercitivas, mas no âmbito das práticas de si e das práticas de liberdade. O governo revelou-se como um conceito bastante operacional, permitindo o estudo da governamentalidade do Estado enquanto ética e subjetivação, ambos como processos indissociáveis. Deste modo, compreende-se que governar trata-se de “guiar os homens, de dirigir suas condutas, de constranger suas ações e reações” (Foucault, 2004, p. 3). Trata-se da ação de reger condutas e não da instituição governo. Assim, além de disciplinar as condutas, o neoliberalismo promove um autogoverno dos indivíduos, de modo que eles se conformem com certas regras e normas. É nesse sentido que o neoliberalismo se apresenta como um modo de governo, e não apenas como ideologia, porque pressiona o comportamento das pessoas a uma forma de existência. Trata-se de governar as pessoas em nome da economia, construindo mecanismos concorrenciais, através de um Estado em forma de empresa no interior do tecido social, definindo comportamentos e relações, que julga as ações públicas segundo critérios de rentabilidade.

Para Dardot e Laval (206, p. 353), “o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho”, tornando as formas mais coletivas de ação solidárias e cooperativas mais difíceis, porque a mobilização é enfraquecida pelo sistema neoliberal. Para os autores, “abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo” (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

Investimos em alguns questionamentos para auxiliar o caminho percorrido até aqui: que novos sujeitos se constituem a partir do contexto que evidenciamos? Que sociedades se formam e como isso afeta a uma nova configuração de sujeito?

As mudanças sócio-históricas atestadas na contemporaneidade impõem novos modos de viver e relações de trabalho que se modificam profundamente. Essas transformações não ficam imunes ao campo da educação: competitividade, apologia da incerteza, reatividade disfarçada de sujeito proativo, flexibilidade, criatividade e rede de contatos, constituem-se uma promessa que fornece a força para a adesão ao discurso educacional, especialmente ao trabalho da gestão escolar.

Neste sentido, a gestão toma a força da nova “doença social”, que legitima a guerra econômica e a obsessão por rendimento financeiro e de resultados. Trata-se de se fazer instaurar um novo poder, autoritário e hierárquico, com incitação do trabalho ilimitado de si, para satisfazer as próprias necessidades de reconhecimento. Referimos a

uma representação de mundo e de pessoa humana, aos moldes do neoliberalismo, instalada nas mentes humanas, como o único caminho realizável pela luta por reconhecimento e por produtividade (Gaulejac, 2007). Este discurso empresarial é tomado como força motriz para a gestão da educação no meio escolar, através de diferentes ferramentas gerenciais que ausentes do trabalho de orientação ética, exigem como pacto uma reinvenção do papel do diretor.

Assim, vários campos do conhecimento, cada um à sua maneira, registram uma mudança do discurso sobre o homem, que evidencia através da ciência, que o homem é o que ele faz, o que ele deve fazer como ser produtivo, através do labor e do consumo. Trata-se de uma nova redefinição da medida humana, uma nova lógica normativa na formação do indivíduo.

Entre seus principais elementos de transformação, os autores Dardot e Laval (2016), descrevem esse sujeito, que a partir do século XX passa a ser o “homem-empresa” ou “sujeito empresarial” que, favorecendo o estímulo de uma rede de penalizações, perdas, comprometimentos e estímulos, formam funcionamentos psíquicos de um novo tipo. A necessidade de promover mudanças para reorganizar instituições, empresas e a sociedade para atingir os propósitos desses mecanismos, evidencia a exigência de outra resposta do sujeito e, conseqüentemente, na produção de uma nova escola, de uma nova educação e de uma formação totalmente equivocada, mas que atende aos anseios do capital.

À luz das pesquisas desses autores, destacamos, a seguir, algumas formas múltiplas de transformações e imposições ao homem neoliberal, inteiramente absorvido pela competição mundial. Nesse vazio existencial, o sujeito perde seus vínculos, em sistemas abstratos de confiança, numa corrida a loucuras e desejos inalcançáveis.

Um dos primeiros elementos de mudança destacados é a separação das esferas habituais e religiosas da sociedade antiga, a esfera da soberania política e a esfera da troca mercantil. Portanto, três espaços diferentes: o das crenças, o do Estado e o do mercado. Por mais que elas se mostrassem conflituosas e heterogêneas, davam ao sujeito um certo equilíbrio de forças e fronteiras. Entretanto, as novas relações com o capital tornaram um homem mercantilizado de suas relações sociais, sem fronteiras nem limites estabelecidos. A suposta emancipação do homem com relação a suas raízes, tradições, apegos e fidelidades, tornou-o escravo de si mesmo, com uma nova sujeição da valorização do capital. Nas relações humanas o processo de *contratualização* passa a ser a nova ordem vigente, como medida de alianças e filiações, substituídas pelas “formas antigas da

reciprocidade simbólica”¹² (Dardot; Laval, 2016, p. 324). Neste aspecto, o *individualismo* moderno apresenta-se como um conjunto de relações de associações entre pessoas que possuem seus direitos individuais sagrados, experimentando na relação com o outro, plena e total liberdade de compromisso voluntário. Entretanto, sem o Estado garantidor de direitos nestes dispositivos de contrato, o sujeito passa a ser exigido de uma *eficácia* permanente e sem medida, como parte dessa liberdade individual prometida. Foi esse dispositivo de eficácia que permitiu a atividade econômica atual os “recursos humanos” necessários nesse circuito de produção e consumo. Assim, para fabricar e manter essa engrenagem, faz-se necessário governar as mentes e os corpos da população, produtores deste modelo eficaz do sujeito neoliberal. A educação, infelizmente, aderiu a esse discurso, através de diferentes mecanismos e políticas públicas de imposição, que auxiliam na formação de novas subjetividades do sujeito-empresa, sujeito *produtivo*, governado e governável, pelas dores e prazeres da nova economia.

Gaulejac (2007), reforça que “o *ethos* da promessa, sedutor e cativante contribui para que, em momentos de incertezas [...] o indivíduo consiga reorganizar, ou organizar, seus desejos” como um grande empreendedor ou empresário através de sua autodeterminação. Na gestão escolar esta promessa também é dada pelos detentores das políticas educacionais, através de uma exigência sem limites ao diretor, como ser possuído de respostas e procedimentos técnicos para resolver os problemas a partir do seu esforço pessoal. O potencial coletivo de grupo perde forças nesta tarefa enredada pelo modelo neoliberal, que individualiza, distancia e provoca a competição desenfreada inclusive nos contextos escolares. Contratos de trabalhos precários e inseguros, divididos com cargas horárias em diferentes instituições, transformam professores e funcionários à mercê de um sistema que não valoriza a educação, tampouco a escola pública. O valor está nos resultados mostrados pelas avaliações e aprovações, bem como a execução no preenchimento de plataformas exigentes e improdutivas para a formação do professor e do gestor.

Como segundo elemento, o discurso homogeneizante do homem em torno da empresa, operando uma unificação de formas plurais de subjetividade. Para Dardot e Laval (2016, p. 327), esse é o *neossujeito*, o “sujeito empresarial”, o “sujeito neoliberal”, que foi constituído por diferentes técnicas para a sua fabricação: “trata-se agora de

¹² Meu pai utiliza um termo bem elucidativo sobre isso: “acordo no fio do bigode”. Seu significado é prometer algo verbalmente, sem precisar de assinatura, e sua origem é incerta. Acredita-se que tenha surgido da frase germânica *Bei Gott*, usada em juramentos e que significa “por Deus”.

governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”, entregando-se por completo à atividade profissional. A *governamentalidade empresarial* permite produzir modos de controle e condutas dos sujeitos que devem ser assumidos através de seu comportamento em ações públicas nas diferentes esferas da vida. Essa conduta produz sujeitos na perspectiva de “governo de si empresarial”, assumindo riscos, maximizando resultados e moldando meios de competição, entregando-se a novas formas de sujeição, “a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria” (Dardot; Laval, 2016, p. 329). Através de uma instalação de medo nas empresas e nas relações de trabalho, com a perda progressiva de direitos, com a insegurança coletiva, formas precárias de emprego, diminuição do poder de compra, assim como o empobrecimento das classes populares, são características que denotam o grau de dependência dos trabalhadores aos empregadores. Essa dependência, assim como todos os outros fatores citados acima, transferem os riscos para o trabalhador, exigindo um comprometimento e uma disponibilidade ainda maior. Esse novo comportamento torna os indivíduos aptos a suportar novas condições que lhe são impostas, tornando essas condições cada vez mais duras e exigentes, promovendo uma reação em cadeia, produzindo “sujeitos empreendedores”, em relações mais competitivas, adaptando-se subjetivamente a condições cada vez mais duras que os mesmos sujeitos produzem. Esta nova cultura, este novo espírito, configuram o que Dardot e Laval (2016), denominam como neogestão, como uma nova fase, mais sofisticada, mais individualizada e de racionalização burocrática, colocando o sujeito na “jaula de aço” individual. Viver neste contexto torna o indivíduo a “ser empresa de si mesmo [pressupondo] viver inteiramente em risco” (Dardot; Laval, 2016, p. 346).

Assim como todas as técnicas acima citadas, a avaliação apresenta-se também como um mecanismo de controle, capaz de orientar condutas, de superiores encarregados de avaliar os resultados cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados. A principal mudança da avaliação é de ordem subjetiva, promovendo o aumento da dependência na cadeia administrativa. As “transações” ganham cada vez mais lugar em detrimento das “relações”. Vivemos a era da instrumentalização do outro. Aqui, a técnica de si mesmo ganha a forma de uma técnica de bom desempenho num campo altamente concorrencial, que visa a intensificação do desempenho.

A gestão escolar assume as nuances da gestão empresarial, adentrando o espaço escolar, sem limites nem fronteiras. Como uma cortina de fumaça, descaracteriza totalmente a formação dos processos educativos, absorve as mentes de seus diretores com

o discurso da eficácia, potencializa as diferenças e hierarquiza as escolas a partir de avaliações externas que desconsideram as condições estruturais e conceituais de seus sujeitos. A burocracia e o excesso de planilhas e formações transformadas em *lives* sem limite de tempo, dia e horário, tomam conta do fazer do diretor escolar. Espaço para estudos demorados sobre problemas pontuais da escola, planejamentos coletivos de discussão qualificada e análise aguda, aprimorada e inteligente de uma proposta educacional deixam espaço para o fazer automático da diretora, apenas como tarefa, cumpridora de prazos e de ofícios burocratizantes.

Diversas técnicas contribuem para a fabricação do novo sujeito e que trata de o envolver subjetivamente em cumprir todas as metas, entregando-se por completo em sua atividade profissional - um sujeito envolvido totalmente no si mesmo. Enfim, “o *desejo* com os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder” (Dardot; Laval, 2016, p. 327). Entretanto, estamos diante de um novo dispositivo chamado pelos autores de - desempenho/gozo¹³ – o mais-gozar¹⁴ se tornou sistêmico, como política de desempenho. A própria vida se tornou objeto de desempenho e gozo¹⁵. Desempenho de um dever e gozo passa a ser um imperativo, que empurra para o sempre mais, que visa a eficácia, através de uma ultrassubjetivação, “uma além de si em si” - da eficácia ao desempenho – “forças psicológicas são móveis de conduta” (Dardot; Laval, 2016, p. 359). Nesta

¹³ Dardot e Laval (2016, p. 354-355), discriminam o novo sujeito como o homem da competição e do desempenho. Todos os tipos de mecanismos de desempenho contemporâneos realizam a nova norma social, mas mostra à perfeição um imaginário em que desempenho e gozo são indissociáveis. Trata-se de uma autonomia controlada e de um comprometimento coagido. Deste modo, pressupõem-se um sujeito governado, onde poder e liberdade não são mais contrapostos, na condução de um sujeito a fazer o que aceita querer fazer. Como um dispositivo que identifica o desempenho ao gozo e cujo princípio é do “excesso” e da “autossuperação”.

¹⁴ Não se trata mais de fazer o que se sabe fazer e consumir o que é necessário, numa espécie de equilíbrio entre inutilidade 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 (Dardot; Laval, 2016, p. 355).

¹⁵ Trazemos a referência de Jean-Pierre Lebrun (*A perversão comum: viver juntos sem outro*. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008) para compreendermos a diferença entre desejo e gozo. Assim relata o autor: “O laço social deve retomar por conta própria a necessidade de uma subtração. Digamos, de uma subtração de gozo, de um “menos-de-gozar”. Convém aqui pararmos um instante no conceito de gozo tal como foi teorizado por Lacan. Esse termo não deve ser entendido em sua acepção usual de “prazer real e íntimo que experimentamos plenamente” (dicionário Robert), embora nem por isso deixe de ter ligação com este. Com efeito, comumente, o termo gozar remete ao gozo sexual e, a esse título, de fato mostra que tem ligação com o prazer e com seu auge, que permite atingir a plenitude. Mas, no mesmo movimento, o gozo está para além do prazer, da mesma maneira que, para Freud, a pulsão de morte está, segundo o título de seu célebre texto, “Para além do princípio de prazer”. Para dizer desse modo simples, o gozo, mesmo que não deixe de ter relação com ele, deve ser distinguido do prazer: se, por exemplo, beber um vinho de qualidade pode ser qualificado de prazer, o alcoolismo leva o sujeito a um gozo mortífero de que sabemos que ele será sobretudo escravo. Assim, vemos como o prazer supõe a integração de um limite, de uma negatividade, ao contrário do gozo, que não supõe nenhuma” (Lebrun, 2008, pp. 84-85).

perspectiva, a gestão e o *marketing* atuam como dispositivos de desempenho/gozo, uma impulsionando a outra para a eficácia do desempenho.

Este novo modo de ser do sujeito, que apresenta seu veredito maior no sucesso individual como objetivo, que prova o seu valor, produz efeitos patológicos, com alguns sintomas nos quais os sujeitos encontram seu lugar de identidade, que encontra sua verdade no veredito do sucesso, um jogo que prova o seu valor. Um mundo sem limites não está ligado a um retorno à natureza, mas como um efeito institucional no qual vê “todo o limite como já potencialmente superado” (Dardot; Laval, 2016, p. 362).

Para Richard Sennett (2011), a organização flexível, apresentada muitas vezes como oportunidade para o indivíduo moldar sua vida livremente, na verdade abala seu caráter e corrói as relações e os laços com os outros, com os valores e as referências. A ideia de curto prazo, de imediatismo, de instabilidade acaba por corroer os traços de caráter que unem os seres humanos. No campo do trabalho, a experiência perde valor na vida profissional, tudo o que foi construído passa a ser descartado facilmente. Essa tendência a valorizar apenas a competência torna o trabalhador facilmente obsoleto, com uma exclusão fácil do trabalho e do mercado. Para Dardot e Laval (2016, p. 365), “esse capital humano está sujeito ao mesmo risco de desvalorização que o capital técnico, o que acaba afetando profundamente os indivíduos que, com a idade, veem-se confrontados com o sentimento deprimente de sua inutilidade social e econômica”.

O controle de comportamentos e atitudes desenvolve um modo constante de coerção, normatizando as condutas e destruindo os engajamentos dos sujeitos. Os laços afetivos são mobilizados em nome da eficácia, através de sentimentos instrumentalizados que são desenvolvidos dentro das empresas. Cursos para o desenvolvimento de competências emocionais remetem à obrigação de um estado de bem-estar que, muitas vezes, não se traduz em sentimentos verdadeiros. Para Dardot e Laval (2016, p. 365), “a corrosão dos laços sociais traduz-se pelo questionamento da generosidade, da fidelidade, da lealdade, da solidariedade, de tudo o que faz parte da reciprocidade social e simbólica nos locais de trabalho”. Como mobilizar grupos e sujeitos que não devem nada a ninguém? Essa ideologia de sucesso individual destrói o vínculo e os laços sociais na medida em que repousa na reciprocidade de deveres sociais mútuos. Nessa esteira, sentimentos como rancor, raiva, desconfiança, principalmente quanto a uma parcela mais vulnerável da população, tem uma adesão fácil ao discurso dominante, trazendo, por sua vez, efeitos reversos. Nestes termos, surge o problema da deflação ética: a corrosão da perspectiva solidária e cooperativa.

O sintoma depressivo passa a fazer parte da normatividade da vida e do trabalho, como um sintoma de fraqueza diante dos outros, que gera a suspeita de “não estar à altura diante dos outros”, numa “incapacidade de se superar a si mesmo, de se superar neste meio empresarial”. O indivíduo passa a ser confrontado mais pela patologia da insuficiência do que pela falta, “o depressivo é um homem em pane” (Dardot; Laval, 2016, p. 366). A empresa, a escola e o trabalho passam a se tornar uma forma de vida. A depressão generalizada, presente em diferentes pesquisas¹⁶, mostram um professor doente, cansado e ausente. A doença da responsabilidade, como usura provocada pela escolha permanente, numa dopagem generalizada (vícios diversos, dependência às mídias visuais, consumo de mercadorias) é um suplemento para instituições debilitadas.

Toda essa patologia se entrecruza com o sentimento de falta de reconhecimento dirigida aos empregadores, através da dessimbolização e do enfraquecimento do ideal que, encarnado pelas instituições, gera uma nova economia psíquica. O novo sujeito deve ser capaz de fundamentar-se em si mesmo para conduzir sua vida. Para Dardot e Laval (2016, p. 368-369), “a identidade tornou-se um produto consumível” pela lógica capitalista, capaz de consumir recursos naturais, material humano, formas institucionais e simbólicas, não para fazê-las desaparecer, mas para substituí-las por aqueles que lhe pertencem, o mercado e as empresas. A nova linguagem de instrumentalização simbólica produz no sujeito uma fluidez e uma “fantasia de onipotência sobre as coisas e os seres” e a formação não segue mais os caminhos normativos, com um desaparecimento da figura do ‘outro’, que ocorre com o desaparecimento do social e de outras referências comuns, a não ser o mercado e suas promessas.

A produção dessas condutas traz em seu bojo um interesse gerencial de produção, ligando esse método diretamente a uma competição em uma gestão psicotizante. Utilizamos este neologismo como modo de compreender os processos que se estabelecem na gestão escolar atual, em que os mecanismos de controle e de desempenho depreendem da diretora escolar doses cada vez maiores de esforço para decodificar e desterritorializar a máquina produtiva. Esse movimento parece desconectar-se com a realidade, dados seus estímulos constantes na realização do próprio trabalho. Aparenta instalar-se um movimento ininterrupto de burocracias e processos que, por vezes, têm-se a impressão de não haver controle sobre a própria ação. Quanto maior o desempenho, maior o gozo, maior o movimento psicotizante. Esse tipo de sacrifício aceito ao trabalho da gestão

¹⁶CNN Brasil (2021); Paiva (2021).

escolar gera a instalação da força do medo como motivação poderosa, medo da concorrência, medo do desemprego, medo da falência, medo de perder. Entretanto, cabe-nos a pergunta: podemos fazer frente a este movimento? Se positivo, de que forma? Procuramos nesta pesquisa pensar em algumas formas possíveis, do que chamaremos aqui de força ética no ambiente escolar, e que possam construir modos alternativos para resistir. Ainda que no quadro natural do corpo humano impunham-se limites ao desempenho e ao gozo que hoje são naturalmente aceitáveis. Nosso esforço, neste sentido, é compreender os efeitos patológicos deste veredito de sucesso e das mutações das quais os sujeitos estão suscetíveis.

A existência humana passa por uma era de decadência comum, “numa relação perversa com o objeto baseada na ilusão imaginária do gozo total”, na qual tudo se equivale, tem preço e é negociável, inclusive nossas relações humanas, em uma terra sem lei, com atitudes sem limites e cada vez mais viciantes. A lógica da subjetivação neoliberal é o consumo desenfreado através do gozo obrigatório com todo o indivíduo, uma relação de “objetalização”, através de um triplo registro: o sujeito, o desempenho e o *marketing*, se instaurando um mundo sem limites para o consumo, a competição e o gozo, através de pequenas perversões cotidianas. A perversão torna-se a nova norma das relações sociais.

Essa aspiração à plenitude impossível, muito diferente de sentir prazer, reflete que

o essencial aqui é compreender que a ilimitação do gozo de si é, na ordem do imaginário, o exato oposto da dessimbolização. O sentimento de si é dado no excesso, na rapidez, na sensação bruta proporcionada pela agitação, o que certamente expõe o neossujeito à depressão e à dependência, mas também possibilita aquele estado “conexionista” do que ele tira, na falta de um vínculo legítimo com uma instância outra, um apoio frágil e uma eficácia esperada (Dardot; Laval, 2016, p. 373).

Seguindo o diagnóstico clínico desse novo sujeito, o capitalismo se radicalizou de tal modo que não se utiliza mais somente as potências do corpo, mas implica-se a subjetividade em ideais competitivos. O sujeito moderno vive e é atravessado pelos mecanismos específicos da racionalidade competitiva, individualista, de um *ethos*. Diante disso, “a empresa de si mesmo passa a ter dois rostos: o rosto triunfante do sucesso sem pudor e o rosto deprimido do fracasso diante dos processos incontroláveis e das técnicas de normalização”. Esse sujeito passa a ser condenado duplamente, de um lado, como mestre do desempenho admirado e, de outro, objeto de gozo descartável. O neossujeito é governado por dispositivos de gozo e de desempenho, numa vigilância cada vez mais

desenfreada do espaço público e do privado, o rastreamento dos passos dos indivíduos pela internet, a avaliação permanente e mesquinha, as ações constantes de informação e publicidade e, como consequência mais cruel, o autocontrole do próprio sujeito.

Diante de todas essas análises expostas, faz-se necessário não mais lamentar a crise das instituições ou o declínio democrático. É urgente tentar compreender melhor como todas essas instituições, valores e atividades são incorporadas e transformadas em dispositivos de desempenho e de gozo altamente eficazes ao mercado e os modos como o capital exerce o seu controle, em vigilância para a gestão social do desempenho.

Para Dardot e Laval (2016), a razão neoliberal se mostra a partir de quatro traços principais: primeiro, o mercado como uma realidade construída que requer a intervenção ativa do estado; segundo, a essência da ordem do mercado reside na concorrência, não mais na troca, definida como relação de desigualdade; terceiro, evidencia-se pelo Estado, que não é simplesmente o guardião vigilante desse quadro, mas ele próprio, em sua ação, é submetido à norma da concorrência, que resulta numa primazia do direito privado num esvaziamento progressivo do direito público. O Estado mostra-se como uma empresa, construindo-se em comum acordo com o mercado. Por fim, o quarto traço é apresentado pela exigência de uma universalização da norma da concorrência, que ultrapassa as fronteiras do Estado, atingindo diretamente os indivíduos na sua relação consigo mesmo. Essa racionalidade empresarial passa a fazer parte do cotidiano comum nas relações de vida, de trabalho, da formação nas quais o sujeito passa a prolongar-se no indivíduo-empresa. Portanto, o modo de governamentalidade produzida torna-se o combustível para os indivíduos conduzirem-se como empreendedores de si mesmos. A empresa é modelo de subjetivação, fazendo o capital frutificar a partir da gestão de cada indivíduo.

Ao finalizar este fragmento do capítulo, cabe ressaltar um aspecto elencado por Dardot e Laval (2016, p. 379), pois ao que se pese a racionalidade neoliberal, “trata-se de mostrar a que ponto de extensão, fazendo desaparecer a separação entre esfera privada e esfera pública, corrói até os fundamentos da própria democracia liberal”. Um dos principais sintomas apresentados é a boa governança no discurso de gestão, tratando a administração pública apenas em seu funcionamento técnico, através de inúmeras ferramentas que, desconsiderando questões políticas e sociais, evidenciam a perda de seu caráter público e de compromisso com a pluralidade de opções possíveis. A igualdade e a universalidade são profundamente afetadas. A figura do cidadão de responsabilidade coletiva dá lugar ao homem empreendedor de si mesmo, sujeito este que além de consumidor soberano, não deve nada à sociedade, que “deve esforçar-se para conseguir

o que quer”, que “deve trabalhar mais para ganhar mais”, baseado nos clichês do novo modo de governo. A referência não é mais o sujeito de direitos, mas de um sujeito autoempendedor, indo contra a lógica democrática de cidadania social, reforçando desigualdades no acesso ao emprego, saúde e educação, fabricando subcidadãos que se tornam invisíveis neste contexto.

Essa corrosão progressiva dos direitos sociais abre caminhos para uma contestação dos fundamentos da cidadania como “o cinismo, a mentira, o menosprezo, a aversão à arte, à cultura, o desleixo da linguagem e dos modos, a ignorância, a arrogância do dinheiro e a brutalidade da dominação valem como títulos para governar apenas em nome da ‘eficácia’” (Dardot; Laval, 2016, p. 382). No Brasil facilmente observam-se posturas como essas, principalmente, através das eleições presidenciais, que elegeram um governo¹⁷ que esconde o que não pode ser dito, que pode ser encarado como um produto inferior e deformado da atividade intelectual da maioria de seus eleitores.

Para colaborar com essa reflexão, referencia-se Casara, que antecipa sua análise sobre o neoliberalismo e da influência marcante dessa racionalidade no fenômeno das últimas eleições brasileiras, em que:

Os discursos de ódio, a dificuldade de interpretar um texto, o desaparecimento das metáforas, a incapacidade de perceber os deslocamentos de sentido, a incompreensão das ironias, a divulgação de notícias falsas (ou manipuladas) e a desconsideração dos valores democráticos são fenômenos que podem ser explicados a partir de uma causa: o empobrecimento subjetivo (Casara, 2020, p. 11).

E, nessa esteira, a linguagem, através de seu empobrecimento, denuncia sentidos pauperizados e estruturalmente violentos, pois se fecha à alteridade, em um mundo complexo como o que se apresenta. Essa linguagem empobrecida é o que tem se chamado de racionalidade neoliberal, num mundo que transforma tudo e todos em mercadoria, com objetos facilmente negociados e descartados.

E no que tange à educação, vivemos, da mesma forma, em espaços de pobreza intelectual, como resultado de uma política de Estado que não valoriza o professor e sua formação, bem como ao acesso de formas diferentes de arte, cultura, pensamento e cidadania.

¹⁷ Referimo-nos às eleições presidenciais do Brasil em 2018, em que Jair Messias Bolsonaro foi eleito, e que geriu a educação com políticas que fortaleceram a lógica privada, a militarização, a evangelização e ataques às Universidade, às escolas e ao esvaecimento da formação e do humano.

Quando o desempenho é o único critério para uma política, que importância têm a liberdade e a consciência de pensamento e expressão? Que importância têm os elementos que constroem uma cidadania coletiva e democrática? Nessa perspectiva, abordamos o tema do desempenho como meio social que anseia constantemente por produtividade e resultado dos seus indivíduos. Além disso, as pessoas se colocam em uma posição de autoexploração, permeada de medo, pressão e angústia. A autoexploração não coloca limites no próprio desempenho, a busca incessante por multiplicar bens, numa corrida pelo consumo sem medidas, condicionam o indivíduo a nunca se satisfazer. Alicerçadas por uma ideia, difundida na sociedade que faz crer que impor limites é um retrocesso e que as pessoas são capazes de alcançar tudo o que quiserem e, para isso, só basta esforço, o desempenho torna-se meio para garantir a retroalimentação das forças econômicas. Neste caminho, a cobrança por produtividade e sucesso é o imperativo das relações entre os indivíduos. Para estimular o desempenho, a sociedade performatizada não vê limites para empreender, evoluir e produzir, o que contém uma falsa sensação de liberdade em um processo destrutivo contido nesta transformação contemporânea.

É nesse ponto que a teoria se interliga de maneira mais específica com a educação e a escola, pois o desempenho e a avaliação em larga escala são uma espécie de *leitmotiv* para as políticas educacionais e para os currículos escolares. Para poder assumir integralmente estas metas, a escola precisa renunciar sua tarefa especificamente formativa.

2.4 A escola do conhecimento e as implicações na formação

A escola vive diante de uma crise crônica, evidenciada através de muitas literaturas e pesquisas e, em especial pelo contexto vivenciado cotidianamente por professores e gestores, que podemos caracterizar como uma crise de legitimidade. Na cultura do mercado, a valorização e a emancipação pelo conhecimento tornaram-se uma ideia obsoleta. As políticas liberais acentuaram as desigualdades, o que afeta, de muitas maneiras, o funcionamento da escola.

Quanto ao aspecto educativo revelado diariamente nas mídias, na tecnologização e na extinção dos ofícios e lugares na família, a validação quanto às relações de transmissão entre as gerações também sofreu incertezas e questionamentos.

Todos esses sintomas são questionados no contexto educacional e escolar quanto a sua importância e atualidade, com o discurso dominante de que a escola é obsoleta,

atrasada e enfadonha, colocando como exigência atual uma reforma necessária que traga essa inovação. Mas em todo esse discurso gerencial moderno, não se coloca a pergunta essencial e primeira: uma reforma destinada a que tipo de escola e a que tipo de sociedade? Qual a formação e para que sujeito se tratam estas mudanças?

Laval (2004, p. 10) defende que “uma das principais transformações que afetaram o campo educativo nestes últimos decênios [...] é a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora”. Nessa nova ordem está a lógica de mudanças profundas na educação, com elementos conhecidos deste novo modelo, com tendências sociais, culturais, políticas e econômicas que perpassam o sistema escolar: da empresa divinizada, da criança como centro do processo, do gerenciamento educativo, da descentralização dos estabelecimentos, do culto à avaliação, da família consumidora, entre outros. Esse culto às práticas gerenciais do consumo escolar e das inovações pedagógicas, faz parte de um pacote de mudanças que acompanham as transformações econômicas e culturais que moldaram a sociedade de mercado, e que torna perceptível nas instituições educacionais a adaptação para a escola neoliberal. Para Laval (2004, p. 11), “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, a cultura torna-se privatizada, e os indivíduos, para terem acesso a ela, precisam capitalizar recursos privados se desejam usufruí-la. Essa privatização afeta todo o sentido do saber, construído historicamente como um bem público, que passa a ser um bem privado, somente permitido a quem deter os recursos financeiros para assim obtê-lo. Da mesma forma, as escolas e instituições transmissoras de saber e conhecimento alteram suas relações sociais. A autonomia plena, de direitos públicos, aos indivíduos sem amarras, passamos a serviço de interesses particulares privados.

Nesse caminho, organizações internacionais auxiliam na transformação das instituições escolares em ranking de resultados, avaliações, constatações e comparações, fabricando um discurso global da ineficiência da escola pública, centralizando políticas e normatizando processos. Tratamos de uma realidade fabricada, pois vivenciamos situações precárias que resultam em pensamentos não fundamentados como esse. A falta de meios, a carência dos professores, a sobrecarga de trabalho, a falta de políticas públicas, o excesso de alunos em turmas, as avaliações constantes, o discurso falacioso da tecnologia como salvação, testemunham, sem dúvida, a precarização do serviço

público. Assim, a escola pública também é um campo de forças, um afrontamento de grupos e interesses, em uma luta contínua.

O novo modelo escolar apresentado segue em sujeição com o modelo econômico: homem flexível e trabalhador autônomo, tornando-se a referência para o novo ideal pedagógico. A competitividade é o axioma dominante nos contextos escolares. Uma dupla mudança passa a agir no interior das instituições, nesta articulação firme entre escola e economia, a concorrência no espaço econômico e a qualificação e o conhecimento na produção e venda de bens e serviços. A educação passa a se transformar em produção de “capital humano” como recurso econômico para esse novo imperativo. Essa nova formação torna-se a referência da eficácia, do dinamismo e da inovação norteadas para atender à lógica econômica. Desse modo, a formação passa a ser mercadoria, considerada uma atividade que tem custo e rendimento e os resultados são assimiláveis a uma mercadoria.

A nova ordem educativa aponta para a perda gradativa da autonomia da escola, que passa a atender as políticas de desempenho norteadas por empresas com um ideal normativo, através de aprendizados flexíveis, em uma fusão de funções entre as instituições escolares e a empresa, tornando quase imperceptíveis a presença de uma e de outra. Essa mutação implica na formulação de políticas públicas que atendem diretamente a estas formações exigidas pelo mercado de trabalho, na produção de mão-de-obra. Para Laval (2004, p. 19), “o trabalho se aproxima, então, cada vez mais de uma mercadoria como as outras, perdendo aos poucos sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas”. A relação entre qualificação, diploma e ofício perde força e os trabalhadores cada vez mais tornam-se inseguros quanto ao valor de sua formação e a sentirem-se culpados pela própria sorte. Treinamentos, cursos curtos, estágios e empregos precários, numa procura incessante por novos títulos e formações.

Vivemos num espaço de perda total de referências e de estabelecimento de laços mais verdadeiros e sólidos. O capitalismo flexível desconsidera o engajamento, o coletivo e o solidário, o cuidado com o patrimônio cultural, numa absoluta perda de sentido sobre o amanhã. A sociedade de mercado se caracteriza pela escravização absoluta às atividades ligadas à lógica do capital.

Todas essas transformações descritas até aqui afetam diretamente o lugar e a natureza do conhecimento e são essenciais para pensarmos o futuro da educação e seus efeitos na formação das gerações. O saber não é mais um bem a se adquirir para participar da essência universal do humano e passa a assumir um novo papel e critério no mundo

escolar: eficácia, rendimento, empregabilidade, interesse. É o utilitarismo da lógica capitalista que tem sua prevalência no campo educacional, alterando profundamente sua relação com o conhecimento e o saber, o saber da eficácia e da competência a serviço do trabalho, numa necessidade de saber fazer, na produção de uma nova ordem educativa mundial. Um modelo que se generaliza e que torna o setor privado cada vez mais presente nas instituições, ditando suas regras e condições, através de iniciativas de parcerias entre o público e o privado.

Na esteira dessa nova política, não há mais educação como ideal humano, mas sim como um recurso humano e um consumidor a satisfazer. Assim, a linguagem na educação tem sofrido grandes alterações nas últimas décadas, com termos facilmente aderidos pela escola e por seus professores. Termos como “formação”, “formação inicial”, “aprendizado ao longo de toda a vida”, “instrução”, são partes de um repertório variado, mas extremamente equivocado, como uma lógica instrumental do saber, facilmente comprovado em sua nova proposta intitulada BNCC¹⁸. Biesta (2017, p. 30), reforça que

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 22 maio 2022). Neste aspecto, precisamos pontuar algumas considerações importantes: primeiro, de que a BNCC percorreu uma trajetória (BNCC, 2015; 2016; 2017; 2018) no campo das políticas educacionais, ao longo de dois ciclos de governos distintos: Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). Deste modo, vivemos contextos da conjuntura e dos conteúdos da política distintos. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015; 2016; 2017; 2018), no campo das políticas educacionais, ao longo de dois ciclos de governos distintos: Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). A primeira versão foi lançada em 16 de setembro de 2015. Em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão. Em 2017, foi homologada, por meio da Portaria nº 1570 de 20 de dezembro de 2017, a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que complementa e revisa a segunda versão. Nesse mesmo mês, a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 instituiu e trouxe orientações em relação à implementação da BNCC para essas etapas da educação básica. Nessa Resolução, ficou estabelecido que o prazo máximo para a implementação da Base nos estados e municípios seria o início do ano letivo de 2020. Em 2018, no dia 14 de dezembro, foi homologada a versão vigente da Base com a inclusão da etapa do Ensino Médio que foi instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018. A portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 estabelece que a implementação do Novo Ensino Médio deverá começar em 2022 e finalizar em 2024. A primeira versão da BNCC4, com 302 páginas, foi disponibilizada pelo MEC em 16 de setembro de 2015. O governo à época era da presidente Dilma Rousseff (2011-2016). A proposta inicial era que, a partir dessa primeira versão, ocorressem debates e diálogos com pesquisadores, docentes e sociedade como um todo para construir uma segunda versão mais ampla. Por isso, a Base foi apresentada em Seminários e Fóruns pelo país e aberta para consulta pública online. No período de 2 a 15 de dezembro

de 2015 aconteceu o Dia D da BNCC em que houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para discutir essa primeira versão. Após um período de debates e sugestões à primeira versão da Base, a segunda versão (BRASIL, 2016), com 652 páginas, foi disponibilizada pelo MEC em 3 de maio de 2016, ainda no governo Dilma Rousseff (2011-2016). *Essa versão acabou não sendo a versão final, pois o documento continuou disponível para consulta no Portal da Base*. Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com 396 páginas, foi entregue pelo MEC e seguiu para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2017c). Entre junho e setembro de 2017, o CNE realizou audiências públicas em cada região do país para debater o texto desta versão. No dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados e aprovados. Como resultado, seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a). A terceira versão da Base tornou-se a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ressalta-se que essa versão foi divulgada no governo do presidente Michel Temer (2016-2018) uma vez que a presidente Dilma não finalizou o seu mandato devido ao processo de impeachment. Neste mesmo ano, em 22 de dezembro, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 que institui e orienta a implantação da BNCC. O período do governo Dilma foi marcado por grandes avanços nas políticas educacionais, incluindo os programas de formação inicial e continuada de professores, no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE). Principalmente, na versão de 2016, a reformulação da Base ocorreu de forma participativa entre diferentes atores, o que reflete, de certa forma, os avanços das políticas. As versões de 2017 e 2018 da Base foram formuladas e publicadas no governo de Michel Temer (2016-2018). Oliveira, Souza e Perucci (2018) afirmam que esse governo, após o impeachment da presidente Dilma, foi marcado por profundas mudanças que impactaram negativamente as políticas educacionais. (ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. *A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais*, 2022). Já no que diz respeito à BNCC da Educação Infantil os avanços foram significativos, com uma proposta estruturada em cinco campos de experiência que devem acolher as experiências e os saberes das crianças adquiridos em sua vida cotidiana e entrelaçá-los aos conhecimentos do patrimônio cultural. Estão englobados e articulados aos saberes e conhecimentos essenciais e comuns próprios da Educação Infantil, bem como às competências gerais e aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A lei determina que os sistemas de ensino devem começar a implementação do ensino médio a partir de 2025, para os estudantes da primeira série do ensino médio. Em 2026, as regras começarão a valer também para a segunda série e, em 2027, para a terceira. De acordo com a secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Schweickardt, as diretrizes curriculares do ensino médio serão revistas e os itinerários formativos serão mais bem delineados. “Essas definições serão feitas de forma colaborativa, junto ao Conselho Nacional de Educação [CNE], redes estaduais e especialistas nas áreas do conhecimento”, disse. As redes de ensino receberão apoio técnico do MEC para a elaboração dos planos de ação, que definirão, inclusive, as regras de transição para quem iniciou o ensino médio em 2024. Em 31 de julho de 2024, por meio da Lei nº 14.945/2024, foram instituídas as alterações para o que podemos chamar de o novo do Novo Ensino Médio. A norma reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do ensino médio. A nova lei prevê que, de um total de, no mínimo, 3 mil horas nos três anos do ensino médio, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). O conteúdo da FGB é definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, com a implementação da nova lei, haverá um aumento da carga horária mínima de formação geral básica ao longo dos três anos do ensino médio, que era de 1.800 horas. De acordo com o secretário-executivo adjunto do MEC, Gregório Grisa, o aumento da carga horária é um avanço. “A ampliação da Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400 horas garante que os componentes curriculares voltem ao currículo, ou seja, as disciplinas de literatura, artes, educação física, biologia, física e química, filosofia, geografia, história e sociologia. O professor quer dar aula daquilo para o que foi formado”, avaliou. A nova lei regulamenta os itinerários formativos e prevê a construção de diretrizes para sua oferta. A carga horária mínima dos itinerários será de 600 horas, com exceção da formação técnica e profissional, quando pode chegar a 1.200 horas. Os itinerários formativos deverão servir como um aprofundamento das seguintes áreas do conhecimento ou do ensino técnico: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (EPT). A lei determina

“a linguagem da educação tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da aprendizagem”. Algo se perdeu nessa transformação, nessa mudança de linguagem. É necessário recuperar uma linguagem de e para a educação, reinventar uma nova linguagem que responda aos desafios teóricos e práticos que enfrentamos na atualidade.

As crises políticas e ecológicas da atualidade podem refletir o esgotamento de uma linguagem racional emancipatória que não responde aos desafios educacionais. A questão mais importante que se coloca não é mais como vamos dominar o mundo social e natural, mas como vamos reagir responsavelmente sobre esse mundo, e viver pacificamente com

que os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos. A regra não vale para escolas que ofertam EPT. De acordo com o texto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, deve elaborar diretrizes de aprofundamento para os itinerários, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola. No caso da formação técnica e profissional, a carga horária mínima para formação geral básica será de 2.100 horas, admitindo-se 300 horas destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica e profissional. Desse modo, o ensino técnico passa das atuais 1.800 horas de formação geral para 2.100. De acordo com o MEC, as 300 horas que poderão ser destinadas aos conteúdos da formação geral deverão tratar de componentes que tiverem estrita relação com a área do curso técnico ofertado, ou seja, haverá um aproveitamento de disciplinas que forem compatíveis com o curso de formação profissional. Por exemplo, em um curso de mecatrônica, poderão ser aproveitadas disciplinas como matemática, física e química na organização do currículo. No caso do itinerário com ênfase na formação técnica, a carga horária mínima será de 900 horas, podendo chegar a 1.200 horas — que, somadas às 2.100 horas da FGB, totalizam as 3 mil horas do ensino médio. O texto prevê que o ensino médio será ofertado de forma presencial, mas será admitido, excepcionalmente, o ensino mediado por tecnologia. Para tratar desses casos, a lei determina que será elaborado um regulamento com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino. Segundo a norma, os currículos de ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários. De modo obrigatório, a norma prevê apenas o ensino da língua inglesa. A norma diz que os estados devem manter, na sede de cada um dos seus municípios, pelo menos uma escola da rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda. Estudantes matriculados em regime de tempo integral poderão utilizar uma parte da carga horária de experiências extraescolares para cumprir a carga horária escolar, desde que as atividades tenham a ver com o currículo. As formas de comprovação dessas horas serão definidas pelos estados. Poderá valer como hora de aula no período integral: Experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado; Conclusão de cursos de qualificação profissional com certificação; Participação comprovada em projetos de extensão universitária, iniciação científica ou atividades de direção em grêmios estudantis. A lei também determina que o MEC considere, em seu planejamento de expansão de matrículas em tempo integral, critérios de equidade social, garantindo a inclusão de estudantes em condição de vulnerabilidade, negros, quilombolas, indígenas, com deficiência e do campo. Além disso, as escolas que ofertam matrículas de ensino médio articulado com educação profissional e tecnológica deverão ter prioridade no recebimento de recursos federais no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. A prioridade deverá ocorrer por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A matrícula nesses cursos será considerada também um dos critérios para recebimento da poupança do Pé-de-Meia. O texto aprovado inclui benefícios a estudantes do ensino médio de escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo. Assim, esses alunos se juntarão àqueles de baixa renda que tiverem cursado todo o ensino médio em escola pública no acesso aos benefícios de bolsa integral no Programa Universidade para Todos (Prouni) para cursar a educação superior em faculdades privadas e à cota de 50% de vagas em instituições federais de educação superior. Poderão contar, ainda, com a poupança do ensino médio, do programa Pé-de-Meia. (Fonte: Ministério da Educação, acesso em 02 de setembro de 2024)

os outros nas suas diferenças. Uma nova linguagem na educação precisa dar resposta a esses desafios.

As mudanças mais notáveis neste campo são vistas na ascensão do conceito de aprendizagem e no declínio do conceito de educação. Ensinar passou a ser compreendido como facilitar os processos de aprendizagem e a educação entendida como propiciadora de oportunidades de aprendizagem, os alunos por sua vez se tornaram sujeitos aprendentes.

Para Biesta (2017) essa nova linguagem da aprendizagem não é resultado de um processo particular, mas resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos, de certa forma, até contraditórios, sendo um efeito de uma série de eventos. O autor descreve quatro tendências que tem contribuído para essa linguagem da aprendizagem: (1) Novas teorias da aprendizagem: tendência com influência da Psicologia, baseada no aparecimento das teorias construtivistas e socioculturais da aprendizagem. Desvio da atenção da atividade do professor para a atividade da criança. Desse modo, a aprendizagem tornou-se muito mais central na compreensão sobre educação. (2) Pós-modernismo: compreensão moderna da educação a partir da ideia de que os educadores podem liberar e emancipar seus alunos transmitindo racionalidade e espírito crítico. Assim, só restaria a aprendizagem como fim da educação. (3) A explosão silenciosa da aprendizagem adulta: essa explosão não é só efeito de mudanças teóricas e conceituais, mas se deve a um aumento significativo de pessoas que gastam uma parte cada vez maior do seu tempo em cenários formais e informais da educação. Assim como espaços não-formais de educação, como cursos de autoajuda, *coaching*, via internet, vídeos, e assim por diante. Essa nova aprendizagem tornou-se individualista, tanto em termos de forma quanto de conteúdo. (4) A erosão do estado de bem-estar social: mudança para uma ideologia de mercado do neoliberalismo, em que a relação entre os governos e os cidadãos mudou de uma relação política para uma relação econômica. O princípio orientador do “bom uso do dinheiro dos impostos” resultou em sistemas rigorosos de inspeção e controle e em protocolos educacionais cada vez mais prescritivos. Nessa esteira também está a lógica da educação como vale, colocando nas mãos dos pais, como consumidores, a decisão do que deve ser oferecido nas escolas. Que nome poderia ser mais adequado para esse consumidor? Aprendiz!

A questão que se coloca a partir de agora é determinar os impactos que essa nova linguagem tem causado sobre o discurso e a prática na educação. O problema dessa nova linguagem na educação é de que ela denota claramente uma nova descrição de educação

baseada em termos de uma transação econômica, isto é, onde o aluno é o potencial consumidor que possui necessidades e o professor, ou a instituição escolar é provedora desse desejo, isto é, aquilo que existe para satisfazer suas necessidades.

Assim descreve Biesta (2017, p. 37-38):

[...] uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente.

Essa é a lógica inserida nas instituições para explicar a flexibilidade do professor, para satisfazer e facilitar as necessidades dos alunos e para as instituições “prestarem suas contas” pelo serviço oferecido. O fato não se configura totalmente errado na reparação dos desequilíbrios entre as relações, necessidades de adequações de horários e acesso, para que não haja exclusão escolar. Mas a questão que se coloca é que, se a própria educação pode ser compreendida em termos econômicos, o aprendente tem certas necessidades e é tarefa do educador satisfazer a estas necessidades. Nesse caso, podemos supor que os clientes sabem quais são suas necessidades e desejos, mas é o corpo escolar, na figura do professor quem cabe o julgamento e a competência profissional de definir o que a criança realmente precisa.

Nessa perspectiva, pensar a educação como uma transação econômica ou processo de satisfação de desejos do aprendente não considera as necessidades reais e o papel do aluno e do professor. Desconsidera, além disso, a habilidade competente do professor de descobrir realmente o que é preciso na definição das necessidades. É nesse ponto que se caracteriza a função do vendedor, cuja única tarefa é entregar mercadorias aos clientes.

Outro problema que Biesta (2017) retrata sobre a linguagem da aprendizagem é que ela sugere apenas soluções técnicas para os problemas da educação, tornando as questões sobre conteúdo e objetivo totalmente individualizadas e sujeitas às forças do mercado. Este caminho torna a própria aprendizagem como “fácil, atraente e emocionante”, descartando qualquer importância para a experiência.

A definição de objetivos e conteúdo da aprendizagem são questões educacionais importantes. À medida em que adquire uma compreensão do que é preciso na educação, torna-se em si mesma, uma importante experiência de aprendizagem. Assim, essas questões precisam ser vistas como questões sociais e interpessoais e não de preferência

individual. São, sobretudo, indagações sobre o mundo que vivemos e sobre nosso lugar nessa teia social. Assim, configuram-se também como questões políticas.

Apresentam-se, portanto, duas grandes contestações sobre a nova linguagem da aprendizagem, a saber: a primeira é a de que ela facilita uma compreensão econômica do processo da educação, no qual ocorre uma relação de satisfação de necessidades do aprendente, no mesmo formato econômico da satisfação do cliente. Segundo, é de que a linguagem da aprendizagem dificulta propor questões sobre conteúdo e objetivo da educação, que não sejam aquelas formuladas pelo “cliente” e pelo “mercado”.

Nossos questionamentos podem seguir nessa direção, a partir da indagação do que se constitui uma relação educacional. Que tipo de linguagem seria essencial para pensar sobre as relações educacionais? Deixar essas respostas para o mercado representa negar nosso profissionalismo como educadores, e além disso desgastar uma discussão aberta e democrática sobre a educação, seus problemas e necessidades no campo dos objetivos, finalidades e conteúdo (Biesta, 2017, p. 43). Igualmente, é necessário compreender a educação em uma maneira relacional, de maneira que não se baseie numa verdade particular sobre os sujeitos e não veja a educação como um processo de produção de subjetividades, mas como “sujeito racional autônomo da educação moderna” (Biesta, 2017, p. 53).

O que constitui uma relação educacional? Que tipo de linguagem seria apropriado para respeitar as relações educacionais? Precisamos fazer essas perguntas antes de pensarmos que educação desejamos.

Biesta (2017) reforça a importância de três conceitos para pensar essa relação, que se baseia na confiança, na violência e na responsabilidade. (1) Confiança x risco (naquilo que é incalculável, não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer). (2) Violência – como modo de criar condições e propor questões difíceis - educação como vir ao mundo, entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional. Educação como violência no sentido de propor questões difíceis aos estudantes para que se permita que eles venham ao mundo, de forma a perturbá-los no lugar onde estão. A educação é uma forma de violência, no sentido de interferir na soberania do estudante, propondo e criando questões difíceis. Para lembrar os educadores de que estamos sempre interferindo nas vidas de nossos estudantes e de que esta interferência pode ter impactos profundos, transformadores e até perturbadores, diferente da visão pela linguagem da aprendizagem de que é algo agradável e fácil, não envolvendo nenhum risco. (3) Responsabilidade sem conhecimento, porque implica uma responsabilidade sobre alguém ou alguma coisa que

não conhecemos e não podemos conhecer (pela subjetividade do estudante, permitindo a ele ser único e singular, assumir uma responsabilidade ilimitada).

As novas teorias da aprendizagem tiveram um impacto positivo nas práticas educacionais, desmascarando estruturas e ações autoritárias, e o aumento real na aprendizagem certamente tem aberto novas oportunidades para a aprendizagem. Entretanto, chamamos a atenção para a adequação dessa nova linguagem da aprendizagem para o pensamento neoliberal, ao tratar a educação como uma transação econômica, interpretando mal a relação entre educador e aluno, sujeitando às forças do mercado as decisões sobre os objetivos da educação.

Nossos esforços dedicam-se à ideia de que a educação precisa trabalhar com a preparação de crianças e jovens para o exercício da democracia, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e a disposição que as transformarão em cidadãos democráticos. Uma educação é a que reconheça que a democracia consiste na pluralidade e na diferença, e não uniformidade de ideias e ações, que consista em modos inclusivos de ação política e social. Nessa abordagem, é amplamente necessário ensinar sobre democracia, facilitar as ações que promovam deliberações e decisões coletivas, sustentando a aquisição de uma atitude positiva com relação a esses valores. São nos detalhes da vida cotidiana que os conceitos fundamentais da democracia são formados, através de práticas sistemáticas de participação.

A expansão do conservadorismo autoritário nas últimas décadas, a lógica socioeconômica do desempenho e a concorrência têm naturalizado o assujeitamento humano e social. Em uma sociedade onde não é permitido aos sujeitos agirem, não se pode esperar que suas escolas produzam cidadãos democráticos.

Ao examinar criticamente o presente, a partir das análises de Dardot e Laval (2016), é fundamental atentar para um ponto trazido por outros autores, em que a presença de um Estado forte¹⁹ pode ser a garantia de um papel ativo na busca por coordenar a economia e atender as demandas sociais em termos de justiça social e cuidado ambiental. Situada entre a concepção do Estado e da economia, Cenci, Dalbosco e Casagrande (2023, p.129), chamam a atenção para o fenômeno em que “a radicalização do neoliberalismo nas últimas décadas afetou profundamente o papel do Estado em garantir a finalidade

¹⁹ Estado forte ou estado empreendedor, compreendido pela autora com o “papel do Estado na garantia dos direitos humanos básicos para todos os cidadãos – da saúde à educação pública -, assim como na criação da infraestrutura necessária, do ordenamento jurídico que permite o funcionamento adequado da economia, é uma atividade igualmente importante, se não mais (Mazzucato, 2014).

pública da educação e, simultaneamente, debilitou-a profundamente ao subjuga-la à lógica do mercado”. Diante dessa breve análise, torna-se imprescindível o resgate do papel do Estado, com uma função ativa, tanto na economia, quanto na responsabilidade social e pública da educação, “conferindo a ela a tarefa de orientar e ser orientada por uma visão de Estado ativo e de Nova economia”, o que permitiria pensar de forma colaborativa e pública a relação entre Estado, economia e sociedade. (Cenci; Dalbosco; Casagrande, 2023, p. 130). Entretanto, como mencionamos anteriormente, o presente revela muitas dúvidas, com desafios antigos, no sentido de dar conta dos direitos básicos de vida e de sobrevivência planetária. O que pode se observar nestes últimos séculos, é que muitas dessas crises apresentadas pela forma de conviver que experimentamos no ocidente foram devidas às dificuldades em conquistar estabilidade mínima entre Sociedade, Economia e Estado. Não vamos discutir aqui as diferentes concepções de Estado desenvolvidas pela filosofia política ao longo da história, mas reforçamos nossas convicções da veracidade do que afirmam os autores citados, a partir da ideia de um Estado forte e ativo, capaz de promover formas de vida mais justas, democráticas e solidárias em busca do bem comum.

Podemos abdicar do papel ativo do Estado diante do contexto de crise que vivenciamos atualmente? Como garantir o acesso e a permanência de milhões de alunos na escola pública sem um sistema que lhe garanta as condições mínimas de formação humana e integral com a qualidade que almejamos? Como reduzir as desigualdades profundas num país constituído historicamente por acessos e recursos desiguais e legitimadas pelas diferenças abismais entre a relação do público e do privado?

Reforçamos nossas convicções na presença do Estado como uma das formas de superação da crise existente, ao recuperar seu senso de propósito público e de imaginar um mundo diferente daquele que está aí. Autoras como Mazzucato (2014), defendem a presença de um Estado ativo, como um Estado empreendedor, que assume riscos e cria mercados, que concebe condições capazes de entender a inovação e a tecnologia como forma de crescimento econômico e que buscam desencadear o crescimento, para formular políticas públicas que funcionem para restaurar o bem-estar para todos.

Neste contexto, a educação acabou perdendo sua finalidade pública, e desenhou a escola, especialmente a pública, como uma instituição retrógrada, enfadonha, precária, violenta e ineficiente. A apropriação neoliberal em sintonia com a mercantilização e o empresariamento da educação, fragilizaram o seu papel central, atribuindo ao mercado o educador e gestor da educação, ao distanciar-se desta função o Estado. Entretanto, é pela

educação que se asseguram a comunhão de ideias e sentimentos, sem os quais não seria possível que sobrevivêssemos, através de uma convivência coletiva e comum, no estabelecimento de valores, leis, sentimentos e coesão social. Um Estado que se apresenta forte é capaz de manter essa função, como base para uma confiança mútua para a sociabilidade humana em um mundo marcado por diferenças. Deste modo, o Estado seria a garantia dessa finalidade comum na criação coletiva de valores para uma sociabilidade democrática, ao restaurar o interesse público das políticas educacionais.

A partir dessa breve análise em torno do presente, lembramos que é pelo olhar das futuras gerações que podemos encontrar novos modos de esperar.

Ouvir com prudência. Para ser mais preciso, ouvir com leveza aqueles que vivem as lutas cotidianas com alegria. E, são os jovens e as crianças – nessa sociedade cada vez mais grisalha, ranzinza e controladora –, que sabem como extrair e reconhecer os prazeres nos combates e conflitos nos quais estão envolvidos. A artilharia leve e ligeira contra a máquina de guerra. Pode haver no riso uma prática de liberdade muito mais intensa e concreta do que nas descrições tristes e graves que até então valorizamos (Hara, 2019, p. 412).

Os escritos de Hara retomam a grandeza da escola e da esperança no viver coletivo como lugar comum e público. O que torna decisivo este capítulo é a problematização crítica da realidade existente, que provoca a mudança profunda nos processos de gestão orientados pela racionalidade empresarial neoliberal. Assim, escolhemos fazer uma crítica aos efeitos destrutivos do neoliberalismo no campo educacional, a partir de recorte teórico e bibliográfico: com enfoque empresarial da educação no sentido neoliberal. Num segundo momento, a tese se concentra em realizar um olhar amplo da educação, ao apontar como uma consequência destrutiva dessa colonização educacional feita pelo neoliberalismo empresarial: a redução da educação à aprendizagem e a redução do ensino ao mero treinamento profissional. Temos hoje, num contexto da educação neoliberal, o domínio do paradigma do ensino como aprendizagem e da educação como treinamento. Não temos o objetivo da visão reprodutivista, que parece não ter mais saída ou ainda do mundo escolar totalmente dominado pelo mundo neoliberal individualista e competitivo. Muito pelo contrário, buscamos pequenas “frestas” de resistências, ao olhar para essa realidade, na ideia de que é pelo conflito dialógico que essa dinâmica se faz na educação. É no núcleo da ideia de formação que nasce o conflito e as inúmeras possibilidades que ele traz. Essa linha de pensamento apoia-se também na metáfora usada por Goethe quando fala da educação como “campo de força”, que tem várias significações, dentre elas a de que a educação tem diferentes interesses, ideologias, e é isso que constitui e dá vivacidade

à ideia de formação. Como se localiza a educação crítica? A resistência é que dá o sentido crítico para a ideia de educação como um campo conflitivo. Neste aspecto, é fundamental reforçarmos dois pontos do caminho percorrido até aqui e que possuem grande contribuição no campo estritamente pedagógico, que é a importância para dois conceitos fundamentais trazidos ao final deste capítulo: (1) A perda gradativa da autonomia da escola, através do espaço conflitivo que traz formas de resistência quanto à formação para o mercado de trabalho, como um mandato disciplinar. A escola pública tem uma originalidade que depende do Estado. Assim, o mercado não pode atingir todo o processo pedagógico, pois são formas de conflito e resistência que mostram isso. (2) Como a teoria da educação foi mudando a linguagem da educação, da formação e da aprendizagem. O conceito de formação guarda uma autonomia que não pode ser apenas um processo de adaptação, mas também de inovação. Deste modo, é possível concluir que uma das consequências do modelo empresarial é o desaparecimento da figura social do Estado que é indispensável para pensar uma ideia pública de educação. Para uma sociedade na qual a desigualdade e a exclusão social são tão altas, a única instituição que pode controlar o avanço do mercado é o Estado. A educação não pode existir sem ser pública, com um vínculo com o Estado e não com o governo. Não é possível o espaço livre sem uma ideia de educação pública sustentada pelo Estado em sua finalidade social.

3 A ESCOLA HOJE: OBSTÁCULOS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO (TRANS)FORMADORA

A fome aguça meus olhos.
Rocinante, em Dom Quixote de La Mancha,
de Miguel de Cervantes Saavedra.

Ocupo-me a uma entrega ao ócio, no exercício literário da imaginação, percorrendo os caminhos de Dom Quixote de La Mancha, com seu cavalo Rocinante, personagem do romance de Miguel de Cervantes²⁰. Portanto, um dos mais famosos cavalos da arte literária. Cervantes declara ter gasto um bom tempo para descrever cuidadosamente a nomeação de Dom Quixote ao seu corcel, aquele com quem dividiria grande parte de suas aventuras. Tomo emprestado do autor, a possibilidade de viver a história, idealizando seus personagens nas descrições e nos diálogos estabelecidos ao longo da narrativa. Miguel de Cervantes foi um escritor espanhol, marco na história da literatura, e o seu romance, escrito há 400 anos, considerado uma das maiores obras da literatura universal e serve de inspiração para outros grandes escritores.

Cervantes, em sua obra, rompe com as fronteiras entre a ficção e a realidade, e o faz ao imiscuir-se no romance como personagem, estabelecendo uma amizade com seu protagonista. Além disso, o autor “atribuía à leitura, ao lado de outras atividades humanas similares, como o ato de ver e de andar muito, que resultaram todas elas em conhecimento sobre a vida e sobre a existência” (Vieira, 2016, p. 1159), confundindo-se, por vezes, a

²⁰ Miguel de Cervantes nasceu próximo a Madri, na Espanha, em 1547. Sua mãe era filha de um nobre, e seu pai, um médico. Pouco se sabe sobre os primeiros anos da vida de Cervantes, mas é provável que ele tenha morado e trabalhado em Roma, em cerca de 1569, antes de se alistar na Marinha espanhola. Gravemente ferido na Batalha de Lepanto (na qual uma aliança de estados europeus católicos venceu as forças otomanas), foi capturado pelos turcos em 1575 e passou cinco anos na prisão em Argel; seu resgate foi pago por uma ordem religiosa católica, e ele voltou a Madri. A primeira grande obra de Cervantes, *A galateia*, foi publicada em 1585. Ele enfrentou dificuldades financeiras, mas continuou escrevendo, encontrando sucesso (mas não riqueza) com *Dom Quixote*. Morreu em 1616, em Madri, mas seu caixão acabou sendo perdido. Em 2015, cientistas afirmaram terem desenterrado seus restos mortais em um convento em Madri. Assim como as obras de Shakespeare, contemporâneo de Cervantes, são a origem do teatro moderno, *Dom Quixote* é a origem da ficção moderna. *Dom Quixote* aborda a realidade em dois níveis principais. O protagonista do romance de Cervantes é encantado pelos cavaleiros heróicos dos antigos romances de cavalaria e passa a se autodenominar “Dom Quixote” para imitá-los. No entanto, ao contrário dos heróis românticos, as personagens de *Dom Quixote* se veem às voltas com preocupações rotineiras, como comer e dormir. Em seu mundo de fantasia, o dia a dia é transformado em algo extraordinário. Em outro nível de envolvimento, o romance também opera segundo a abordagem literária conhecida como realismo: tudo acontece dentro das unidades de tempo e espaço (a ação no livro se passa simultaneamente à sua escrita, adere a uma região geográfica específica e é bastante cronológica) (CANTON, James. *O livro da literatura*. São Paulo: Globo, 2016).

ficção com a própria experiência da vida. Posto isso, a obra de Cervantes serve de base para pensar a escola, que, por um lado, convida o leitor para a análise e a reflexão sobre o que vai lendo, por outro, trazer um apelo para os afetos, provocando sentimentos desconcertantes no leitor, de uma instituição idealizada e, ao mesmo tempo, inevitavelmente tão atacada e incompreendida. Quixote é perfeito para falar da educação ideal, permeada pela utopia, pelas possibilidades, pelo lado bonito que se pode enxergar por trás da banalidade aparente da vida (e da escola). Assim, na companhia de Rocinante, vamos percorrer os caminhos da escola que, *aguçada pelo olhar da fome*, analisa com entusiasmo e cautela essa instituição que engaja o sentido da vida individual e coletiva, (que) liga passado e futuro e mistura gerações (Laval, 2004).

Nossa tentativa, baseia-se, fundamentalmente, em compreender o presente a partir da referência do que acontece na escola, hoje transformada em “facilitadoras de processos individuais de aprendizagens e em ambientes privados de aprender”. Arriscamos tal exercício de pensamento, não com o propósito utópico de fornecer soluções definitivas, mas, em grande medida, na tentativa de esclarecer algumas questões, de “dilacerar fachadas” e “obliterar preconceitos”, colocando a nu a realidade que enfrentamos e, portanto, exigindo respostas (Arendt, 2022).

Deste modo, o terceiro capítulo traz para o leitor, uma imersão sobre os caminhos da escola, a “pensar sem corrimão”, a pensarmos a educação e a escola diante do novo, do presente. Este é o desafio que a crise nos propõe, analisar julgamentos, valores, princípios e costumes passados que serviam de critérios seguros de avaliação e orientação, e enfrentar o presente com seus riscos e oportunidades.

3.1 Escola: berço da desigualdade ou desigualdade no berço? Um olhar sobre a escola hoje

A experiência proposta para este capítulo parece solitária. A escrita sobre um espaço que assume centralidade em muito do tempo da formação dos sujeitos e, conseqüentemente, de suas vidas, esse lugar que é chamado de escola. Mas é impossível falar desse espaço de forma isolada. Ele se entrelaça com muitas histórias vividas com inúmeros sujeitos. Então, posso dizer que se trata de falar sobre uma profunda amizade construída nesse e com este lugar e pessoas. É uma experiência mundana; diante das inúmeras mudanças vividas e que encara o mundo como objeto de muita preocupação, como algo para se pensar, “algo que provoca a experimentação e a escrita”, como refere

Masschelein (2014). Provoca ainda o pensamento mundano diante de uma educação preocupada com os acontecimentos do mundo ao seu redor e que encontra na amizade o conforto possível para iniciar tal tarefa. Evidentemente, não assumimos aqui um papel de banalização para a amizade, tampouco nos ocuparemos em registrar uma ordem de nomes e homenageados, isso a reduziria profundamente. Entretanto, assumimos uma postura dialógica e de escuta, que traz também evidências empíricas desse espaço, construído cotidianamente em muitas relações e tempos, com muitas gerações; de um lugar em que os professores tentam lidar com os desafios da educação do presente.

Nesta tarefa, nos cabe “tomar uma distância e se desapegar da realidade que está sob minucioso exame, uma realidade que é, antes de tudo, considerada e vivida como um objeto de conhecimento” (Masschelein, 2014, p. 11). Revelar uma verdade àquilo que está subjacente e denunciar ilusões, compreende uma crítica, não em termos de julgamento, mas da própria experiência de uma exposição. Podemos descrever como “um trabalho sobre si”, de se pôr à prova da realidade contemporânea, o que, como para Foucault, implica em um entendimento não dos outros, mas de si mesmo, como sujeito da ação. Trata-se de um exercício de autoformação e de autoeducação, implicando uma postura e um gesto em relação ao que acontece, como verdadeiro exercício do pensamento (Arendt) – no uso público da razão (Kant). Portanto, tomamos como o sujeito da ação, o “sujeito que cuida do presente e da presença de alguém nesse presente” (Masschelein, 2014, p. 14).

Deste modo, o leitor é convidado a caminhar evocando um espírito criativo para explorar este espaço e abrir novos horizontes, para quem se atreve a pensar e que através da palavra viva e da práxis política, transforma o viajar em formação, e mais tarde, em escrita para dirigir-se às futuras gerações. As palavras de Kohan (2015, p. 17) se referem a esta trajetória de educação e de vida, “sobre a educação entendida como uma viagem através da vida; sobre o viajar em nome da educação, para transformar o mundo da vida; sobre a vida que educa educando-se a si mesma”, compreendendo a escrita e a pesquisa como uma afirmação da própria vida. Ler e escrever a escola para fazê-la vibrar, com a intenção de provocar sentidos para quem a escreve e para quem a lê.

Através de uma investigação educativa e, porque não dizer, revolucionária, dado o fato de não caminharmos para a terra prometida, mas direcionando nosso olhar para ver de maneira diferente, que através de nossa experiência ao caminhar, permitirá uma compreensão mais verdadeira e completa, ao superar os limites de nossa própria perspectiva. Trazer para o contexto investigado a escola como centralidade e olhar para

ela como um espaço que foi amplamente domesticado pelo contexto já mencionado no segundo capítulo desta tese. Utilizamos a metáfora do caminhar, como uma *senda*, como um *trajeto a percorrer*, que necessita ser estudado, observado e preparado para que experimentamos aquilo que é inerente ao nosso domínio. Assim, também é o olhar para a escola, pois exige atenção para observar aquilo que nos parece óbvio, como uma atitude crítica a respeito do presente, que não julga ou interpreta por uma perspectiva particular, mas como uma ex-posição ao presente, que implica a suspensão do julgamento, que nos permite outras experiências.

Para Benjamim (2012, p. 14), caminhar é deixar-se envolver por inteiro, pois

a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ele se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma das voltas, distância, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados em fila. Assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado nele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo de devaneio, enquanto o copiadador o faz ser comandado.

A *força da estrada* que, a partir de Benjamin, está alicerçada na força da própria experiência na educação escolar pública pois, *quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e (...) apenas quem anda pela estrada experimenta algo do seu domínio*. Nisso consiste o caminhar, usado metaforicamente, como um deslocamento de nosso olhar permitido pela experiência, através de uma submissão passiva ao receber ordens do próprio caminho e, ao mesmo tempo, ser transformado, como um sujeito ativo do caminho, mas um caminhar como ex-posição (Masschelein; Simons, 2014), que traz à tona toda a essência do vivido.

Nos arriscamos ao exercício do pensamento, a olhar para a realidade da escola, assim como Cervantes olha cuidadosamente para seus personagens em suas aventuras e dilemas, levando em consideração que tipo de requisitos esse exercício exige e que tipo de relação está implícita em direção ao olhar para o presente e para si mesmo. Abrir os olhos para enxergar o óbvio só é possível quando se está atento ou quando se está exposto para a realidade, a um estudo detalhado do presente, à investigação e à pesquisa como um espaço concreto de liberdade prática (Masschelein; Simons, 2014). Está implícito neste

ethos um gesto público para com a educação. Trata-se de fazer perguntas e de transformar essas perguntas em prova para si e assim, torná-las públicas, torná-las presentes, na tentativa de chamá-las à presença. São as nossas lutas contra os *moinhos de vento*, “de braços tão compridos que alguns os têm de quase duas léguas” (Cervantes, 2016, p. 111), tão necessárias e tão presentes no cotidiano escolar.

Tomemos o que nos interessa, sobre o que é a escola, como se constituiu e como a encontramos hoje. Esse lugar da fonte do “tempo livre”, que se tornou profundamente transformado pelo “tempo produtivo”.

Em muitas línguas, a noção de “escola” deriva do grego *skholé*, que significa, antes de tudo, “tempo livre”, mas também resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola. Todos esses significados são importantes, todos com uma forte relação um com o outro, mas vamos considerar, como início, o sentido de “tempo livre”. Assim, podemos compreender este tempo como “nem o tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício” (Masschelein; Simons, 2014, p. 160). Poderíamos chamar de o tempo da diferença entre aquilo que é possível e real. Neste propósito, trata-se de fazer escola no sentido de *skholé*, na compreensão de que a educação faça com que o tempo livre ou público aconteça, para que a lacuna entre o passado e o futuro encontre seu lugar. Assim nos convoca Arendt (2022) a pensar, neste tempo presente onde a relação entre objeto-sujeito do conhecimento é suspensão, quando nos expomos ao que está acontecendo, quando estamos presente no presente, quando estamos atentos. Viver nesta lacuna entre o passado e o futuro é pensar, é estar enraizado, como uma atividade imediatamente ligada com a questão existencial de viver o presente.

Para Larrosa (2017, p. 11), “a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo”. Trazer seu sentido originário grego lança pilares para pensarmos este lugar como tempo livre e espaço público. Ao contrário do que se tem discutido publicamente, em uma época em que muitos atacam a escola como desajeitada, enfadonha, não relacionada ao mundo da vida e ultrapassada à realidade, que o que ela é e o que ela faz se tornam evidentes e necessários.

Insistir em colocar a escola sobre a mesa é fundamental! Trazer ao mundo questões da escola, para além dos binarismos de quem a condena e dos que a defendem, tudo aquilo que faz existir para o lócus da escola, como espaço e o tempo livres. Mas será que a escola ainda existe neste espaço? Há tempo livre na escola? A escola de “caráter público, comum e de igualdade” (Larrosa, 2017, p. 10).

Mas afinal, o que é escolar, o que a escola faz que a torna escola? Para Masschelein e Simons (2014, p.12), são questões de profanação, de suspensão, de atenção e de mundo, de tecnologia, de igualdade, de amor, de preparação e uma questão de responsabilidade pedagógica. Para Dussel (2017, p. 95), “a escola não é uma instituição homogênea e unificada”, mas “uma montagem provisória de práticas, artefatos, pessoas, saberes, que não se define somente pelas paredes ou pelas formas de regras estatais, mas por complexas interações em várias direções, entre elas a operação para montá-las”. Assim, poderíamos questionar de como a escola se mantém de pé diante de relações sempre precárias e em movimento, e como consegue estabilizar-se, ainda que seja por alguns momentos. Como é que a escola pode realizar seus atos de suspensão, que permitem realizar a sua profanação do conhecimento e a concretizar suas ações cotidianas e que faz com que a escola seja escola e perdure?

Essas perguntas se fazem mais importantes hoje, num tempo em que a escola se encontra precarizada e fragilizada, e que parece que é mais difícil manter montado aquilo que antes tinha melhores condições para a durabilidade. Estamos, por um lado, mais permeados por flexibilidade laboral e pela emergência, mas por outro, a exercer um trabalho pelas “beiradas” do que é escolar, repensando formas e rotinas para sustentar a escolarização como projeto de integração ao humano e à cultura.

Tomemos o ponto em que a educação escolar no nosso país²¹ acumula uma secular tradição de desigualdades estruturais, ao que referencia Veiga-Neto (2020), como

²¹ Mencionamos alguns dados importantes que relatam a situação brasileira e as grandes desigualdades que afetam a população para o acesso e a permanência na escola: em 2022, 40% dos jovens deixaram o estudo por necessidade de trabalhar. Esse dado faz parte da Pnad Educação (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), que traça um panorama do sistema de ensino no país. Pela primeira vez, mais da metade da população brasileira acima de 25 anos terminou a educação básica, ou seja, concluiu o ensino médio. O analfabetismo caiu de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022. Mas há um problema que ainda grita nas salas de aula do Brasil: a desigualdade. Entre os brasileiros pretos e pardos, 7,4% são analfabetos, mais que o dobro da população branca. O abandono escolar também é um sintoma da desigualdade. Sete em cada 10 jovens que não completaram o ensino médio são pretos ou pardos. Em um provável reflexo da pandemia, a parcela de crianças de 4 e 5 anos que estavam matriculadas nas escolas do Brasil caiu de 92,7%, em 2019, para 91,6%, em 2022, mostram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua. O estudo, feito anualmente, foi pausado em 2020 e 2021, por causa da Covid-19. A falta de vagas na creche foi o 2º motivo mais mencionado pelos pais das crianças de 0 a 3 anos que não estavam matriculadas. 10% das mulheres que largaram os estudos antes do ensino médio abandonaram a escola por causa dos afazeres domésticos. Em 2022, cerca de 92,5% de meninas de 15 a 17 anos estudavam, contra 91,9% de meninos na mesma faixa etária. No mesmo ano, na população com 25 anos ou mais de idade, 35,5% dos homens não tinham instrução ou possuíam apenas o Ensino Fundamental incompleto, contra 32,7% das mulheres. Das 49 milhões de pessoas de 15 a 29 anos, 20% estavam na situação “nem-nem” — nem estudavam, nem trabalhavam em 2022. Um estudo realizado sobre “Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil”, publicado pelo IBGE em março de 2024, mostram as estatísticas que as mulheres tentam conciliar, de modo ainda desigual, os afazeres domésticos e cuidados de pessoas com o trabalho remunerado. Em muitos casos, elas só conseguem empregos que ocupem menos horas durante a semana. Em 2022, 28,0% das mulheres estavam ocupadas (ou seja, trabalhando) em tempo parcial (de até 30 horas

“exclusões de toda ordem, elitismo descarado, facilitação, aligeiramento e superficialidade curricular”. Encontramos, na maioria das vezes, currículos, em termos de conteúdos e práticas didáticas, cada vez mais pobres e mal conduzidos, aumentando a contingências de desigualdades, de sujeitos individualizados, pouco motivados aos conhecimentos sistematizados e à mobilização de raciocínios lógicos, por mais simples que esses sejam.

Outro destaque faz-se quanto ao clima político e cultural atual, em que a crítica ao antiescolar é instigado tanto por lideranças destacadas quanto por seus seguidores. A convicção de que a escola é uma instituição ultrapassada, obsoleta e com conteúdo rígido está bem enraizada no senso comum. Para reforçar as palavras de Masschelein e Simons (2014, p. 160), a “educação é acerca de *fazer* com que o tempo livre ou público aconteça, para que a lacuna encontre (seu) lugar [...], trata-se de fazer “escola” no sentido *skholé*”. (grifo do autor).

Infelizmente, o que temos na escola hoje, está muito longe do sentido grego. A escola do tempo atual tem sido ocupada pelo tempo produtivo, pelo tempo do resultado, pelo tempo econômico maquínico, altamente tecnologizado, com experiências humanas superficiais e desconectadas. Trata-se, essencialmente, do “mundo das telas”. Nesta sociedade, dominada pelo modo de produção capitalista, significa também afirmar que “está presente a integração dos indivíduos a uma sociedade que produz estruturalmente injustiças sociais” (Januário, 2020, p. 26). Na escola pública esta realidade se mostra de forma muito cruel, nas desigualdades de acesso, de permanência e de sucesso.

Vamos dividir nossas reflexões sobre o que chamaremos de um diagnóstico da escola, em cinco pontos principais, que julgamos decisivos para a instauração da lógica da instrumentalidade e o princípio de utilidade para a produção num perverso adestramento das subjetividades dos indivíduos. Deste modo, destacamos: (1) a invasão

semanais), quase o dobro (14,4%) do verificado para os homens. A taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho foi de 53,3% enquanto a dos homens foi bem maior: 73,2%. Se no trabalho, a situação das mulheres ainda é desigual quando comparada aos homens, o estudo aponta uma melhora quando o assunto é educação. Em 2022, cerca de 92,5% de meninas de 15 a 17 anos estudavam, contra 91,9% de meninos na mesma faixa etária. No mesmo ano, na população com 25 anos ou mais de idade, 35,5% dos homens não tinham instrução ou possuíam apenas o Ensino Fundamental incompleto, contra 32,7% das mulheres. No quesito saúde, com a pandemia de Covid-19, a razão de mortalidade materna (mortes maternas relacionadas ao parto) cresceu 29% em 2020, em relação a 2019. O Brasil alcançou a marca de 74,7 óbitos por 100 mil nascidos vivos. E em 2021, o número de óbitos aumentou ainda mais, chegando 117,4 a cada 100 mil nascidos vivos. O estudo do IBGE também recuperou um dado da Pesquisa Nacional de Saúde – PNS: cerca de 5,7% das mulheres brancas relataram em 2019 ter passado por violência psicológica, física ou sexual praticada por ex ou atual companheiro. A proporção era maior para as mulheres pretas ou pardas (6,3%).

de processos que levam a uma escola administrada, burocratizada, através da lógica empresarial e econômica e os desdobramentos que isso acarreta na educação; (2) a perda gradativa de autonomia no trabalho pedagógico, marcado pelo excesso de tarefas, tempo produtivo, falta de espaço para o diálogo vivo, conflitivo, onde a demonização do papel do professor se tornou presente e o seu ofício perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas vantagens materiais relativas; (3) discurso da violência nas escolas, movimentos de massacres no Brasil e a instalação do medo no espaço escolar público; (4) a noção de educação reduzida a aprendizagem, do ensino como treinamento (competências) para o "mercado" de trabalho e em consequência, a destruição do conceito de formação; e, por fim, (5) a invasão da tecnologia como salvação para a educação.

3.1.1 A economicização da escola

Iniciamos nossas análises a partir do primeiro elemento que destacamos, em que a privatização da educação é vivenciada através de uma invasão de processos administrativos e pedagógicos que levam a escola a ser gerida de forma extremamente burocratizada, através da lógica empresarial e econômica.

A forma mais direta de se constituir um mercado do ensino consiste em encorajar o desenvolvimento de um sistema de escolas privadas ou de privatizar parte ou totalmente as escolas existentes, através de um forte discurso neoliberal de “aliviar o custo da educação para os cofres públicos encorajando a diversificação de seu financiamento” (Laval, 2004, p. 122). Os entraves burocráticos da escola pública, supostamente responsáveis pelos maus resultados na educação aparecem como uma suposta justificativa para a mudança. Milhões de alunos seguem um percurso escolar paralelo, no quadro de uma instrução privada paga, denominada por Laval como “educação da obscuridade” ou como “segunda escola” (Laval, 2004, p. 124), regida por pequenos cursos de instrução, o que auxilia na destruição dos sistemas escolares públicos.

Para o autor, esse fenômeno transforma o próprio sistema educativo, pois

os efeitos negativos são sentidos nas desigualdades entre alunos, no desenvolvimento de mentalidade consumista, na alienação dos alunos, no conteúdo dos conhecimentos (as matérias mais rentáveis em termos de progressão social e profissional como o inglês, as matemáticas e as ciências são valorizadas em detrimento de outras), nas maneiras de aprender (método mecânico, compreensão superficial, culto da eficácia e da rapidez). É uma verdadeira industrialização da formação que se instala, cujos efeitos tanto nos alunos (aumento do estresse) como nas finalidades da educação (produtos e

exercícios diretamente assimiláveis, padronizáveis, normalizáveis, reprodutíveis) não devem ser subestimados (Laval, 2004, p. 125).

Da mesma forma, o avanço da educação a distância apresenta-se, desde meados da década de 1990, como uma ferramenta útil para assegurar um ensino e uma educação rentáveis, especialmente em matéria de formação permanente. Assim, o ensino à distância permite renovar o capital humano necessário, transmitindo os conhecimentos úteis através do impulso do teletrabalho. Impulsiona de forma sistemática e colaborativa, a uma profissionalização muito mais intensa de grades curriculares adaptadas de modo flexível às necessidades das empresas. (Declaração da Mesa-Redonda Europeia dos Industriais, 1990).

Esse pensamento *gerencial super-business schools*, acaba por realizar uma conversão simbólica e política nos modos de pensar e planejar a educação pública e privada, com ações voltadas para o empreendimento financeiro e rentável e no próprio modo de compreender a educação. Essa tendência mundial dos serviços de expansão de fluxos internacionais de “capital humano”, produz com o mesmo movimento, uma comercialização dos serviços educativos, na exportação de pacotes educativos, onde se vendem a formação e a oportunidade de investimento.

A constituição deste mercado mundializado na educação, movida por economias que privilegiam o acesso ao saber e o investimento numa gama de tecnologias a serviço da aprendizagem, é desejado por grandes instituições e corporações privadas. A perda do poder do Estado para decidir as suas funções régias, bem como a desregulamentação para a oferta de serviços educacionais, que chegam a modificar as obrigações escolares dos alunos, de diplomas e grades curriculares alteradas, abrem um mercado de serviços educativos de dominação econômica de nações e firmas com esse potencial educativo já bem desenvolvido. Essa mundialização provoca uma mudança na soberania das nações para entrar numa era de homogeneização mundial dirigida pela lógica de mercado.

O desenvolvimento destes serviços na educação promove um investimento estrangeiro e uma transferência de tecnologias, aumenta a demanda de uma gama de serviços, incluindo a venda de polígrafos e manuais pedagógicos destinados ao ensino e à formação. Por trás das boas intenções de parcerias e investimentos, a realidade é menos bela, as lógicas de mercado no sistema educativo entram com uma grande força e determinam as práticas educativas de ensino, de gestão e de formação de professores. Neste ponto, faz-se necessária reflexão sobre o avanço da educação-mercadoria, nos espaços escolares, em momentos de formação e nas universidades.

Pelo modelo neoliberal, a educação é representada como uma atividade, assimilável a um modelo competitivo, no qual as empresas especializadas em produtos educativos, submetidas a uma lógica de rendimentos, pretendem satisfazer os desejos de sujeitos através do fornecimento de mercadorias. Essa concepção, segundo Laval (2004), faz com que as instituições naturalmente admitam que devam ser gerenciadas por demandas individuais e necessidades de mão-de-obra, e não por uma lógica de política de igualdade, solidariedade e justiça social. No modelo descrito acima, a educação é vista como uma mercadoria, como um bem de capital. Ir para uma “boa escola, bom curso, boa classe” tornou-se um fator essencial de sucesso escolar e ascensão social, e a escola torna-se um campo vasto de competição. O neoliberalismo acentua e justifica ideologicamente esta competição, ampliando o abismo da desigualdade entre escolas e redes de ensino.

Neste requinte da ampliação das diferenças e da paralisia nas ações do Estado, faz-se esquecer o sentido profundo do papel da escola e a torna em mercado, como

[..] resultado de uma indiferença às estratégias ou de uma inibição no agir, passividade que é, em realidade, o efeito indireto dessa onda neoliberal que, em toda parte, deslegitimou o voluntarismo do estado e questiona todo o esforço de limitação do jogo dos interesses privados (Laval, 2004, p. 90).

Nesta lógica do privado sobre o público, a escola perde seu levante de mobilizações coletivas, da educação como direito fundamental e bem cultural de um país, para transformar-se em estratégia de clientes e consumidores, como objeto de escolha num mercado livre. As escolas transformam-se em empresas com fins lucrativos, na medida em que sua eficiência passa a ser mensurada por índices gerenciais de qualidade e meritocracia, com ranqueamento e alta competitividade entre seus pares, com políticas privadas de fomento formativo aos seus professores e gestores.

Vivemos no Brasil, um sentimento de repulsividade à escola pública e ao que é comum, através do argumento das condições deploráveis de sua estrutura física, das condições pedagógicas, da formação precária de seus professores, da falta de gerenciamento firme e autoritário de seus diretores, a resultados insuficientes de IDEB²²,

²² IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da

acentuado por discursos ideológicos descabidos referentes a temas como direitos humanos, educação sexual, meio ambiente, entre outros movimentos²³. Neste ínterim, justifica-se a privatização do espaço público escolar, com soluções simples através de respostas liberais, por um círculo vicioso na falta de investimentos tendo como resultado a precarização e como resposta eficaz para o problema o investimento na contratação de empresas ou institutos privados com modelos prontos para aplicabilidade na gestão e no engessamento de currículos escolares.

A escola torna-se facilmente uma empresa, produtora de mão de obra, com o tempo escolar preenchido por tarefas e exercícios, encolhida em seus formulários e resultados. É o tempo da produção que preenche os vazios da escola, sem espaço para o ócio estudioso, para o diálogo e para o pensamento coletivo e desapressado na resolução de problemas complexos. O mercado considerado como uma alternativa ao monopólio público dá o tom às políticas educacionais no Brasil.

3.1.2 Perda da autonomia escolar

Toda esta realidade trazida pela educação transformada em mercadoria, com investimentos e invasão da iniciativa privada, tem como resultado, o segundo elemento elencado neste diagnóstico, que é a perda gradativa da autonomia da escola, observada no trabalho pedagógico, administrativo e financeiro, vivenciado por um excesso de tarefas desempenhada por seus atores e pela ideia de tempo produtivo, sem espaço para o diálogo vivo e conflitivo do ambiente escolar. Além dessas perspectivas citadas, o aprendizado ao longo da vida faz um apelo a criação de mercados de formação e da intervenção desses mercados pela iniciativa privada através de formas de privatização completa. Segundo essa lógica, se o saber é um bem privatizado, logo ele passa a ser mercadoria, e como mercadoria virtual, não tem fronteiras.

A escola passa a ser dominada por práticas pré-determinadas, que de formas muitas vezes sutis, acabam conduzindo o cotidiano de alunos e professores. A perda do caráter público da educação e da escola, referida no sentido do uso da capacidade de

Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 17 maio 2023.

²³ Movimentos vivenciados no Brasil como *homeschooling*, escolas cívico-militares e o projeto Escola Sem Partido são alguns exemplos emblemáticos. Para maiores estudos ver Marcon (2022); Porto (2022); Cunha e Lopes (2022); Rossi e Pátaro (2020); Zatti, Pagotto-Euzébio, Dalbosco (2024).

raciocínio, como possibilidade de todos exercerem, torna-se cada vez mais inexistente. Quando submetidos a regras maquínicas, a currículos engessados, a milhões de demandas diárias que preenchem nossos “tempos”, deixamos de exercer nossa autonomia no exercício do pensamento e do raciocínio. Esse novo *ethos*, disfarçado de liberdade, transforma sujeitos a uma obediência invisível, incapazes de refletir sobre o mundo e sobre si mesmos, submetidos a mudanças profundas nas condições sociais, tecnológicas e culturais.

Atordoados, nos lançamos ao novo, ao diferente, à inovação, e esquecemos de nossa essência formativa, do nosso papel e da nossa autoridade intelectual. A educação promovida através de cartilhas, de aulas prontas, traz como resultado a perda da criatividade, da autonomia e da reflexão sobre nosso fazer. A burocracia nos engole e o discurso da liberdade de escolha seduz facilmente. A desprofissionalização do trabalho do professor acaba sendo reproduzida pelas cartilhas e métodos implementados pela iniciativa privada e ganha força no discurso coletivo e público.

Num *ethos* de investigação que queremos lançar para trazer luzes ao presente e pensar a escola e as suas condições, faz-se necessário tornar público o debate sobre esse presente educacional, como uma coragem para a verdade, para seus efeitos e para seus desafios.

Como pensar a escola nesta nova perspectiva? Que escola é desejada? Que autonomia é esta que supostamente vivenciamos? Há lugar ainda para a criatividade e o pensamento? Que resultados pode ter o que vivenciamos na escola atualmente? Perguntas como estas precisam ser feitas a todo momento, para que não esqueçamos jamais as premissas essenciais que guiam nossa tarefa, a partir do debate sobre a educação pública como um bem comum, no que diz respeito à igualdade e à democracia. Como falar nestas premissas se somos guiados por programas estabelecidos por institutos e organizações comerciais e financeiras? Como conduzir uma formação cidadã e democrática neste contexto?

O ato de reflexão, da consciência e da emancipação também é um ato político, pois muda a dimensão estética da ordem social, rompe com o consenso, abre espaço para as diferenças, através da inteligência como capacidade de falar e de pensar de forma autônoma.

A educação não é uma condição para a política, mas contém uma experiência particular capaz de potencializar uma subjetivação pedagógica que demonstra a igualdade e conduz para a autonomia do pensamento e da ação.

Seguido pelo fenômeno de transformação das escolas em empresas produtoras de mercadorias para atender as necessidades de seus clientes, na mercantilização de produtos educativos, a tendência, cada vez maior, é a da concorrência entre as próprias instituições de ensino. Nos deparamos com uma disputa que coloca em jogo índices, plataformas, resultados, e que são facilmente apreciados e valorizados por seus consumidores. Neste espaço de disputa e de invasão mercadológica, a perda da autonomia do trabalho de criação do professor e da escola fica fortemente comprometido. Por outro lado, ao questionar e enfatizar a importância da autonomia tanto do espaço como da atividade educativa, também se torna difícil defendê-la em um mundo inteiramente regido pelo comércio generalizado.

Nesta tensão entre a perda da autonomia do trabalho pedagógico e o imaginário de liberdade suposto pela oferta de propostas “mirabolantes” no campo da educação, “o mercado e a livre escolha dos pais tornaram-se tipos de panaceias consideradas capazes de sobrepujar, quase magicamente, a crise da educação” (Laval, 2003, p. 101). A privatização do ensino e o ataque ao Estado educador ganham força nesta tendência, ao interrogar que os governos não tenham mais meios de desenvolver uma escola pública e de ampliar a escolarização.

Em tempos de invasão de propostas supostamente inovadoras, como o avanço da tecnologia que alimenta devaneios futuristas, onde os professores e as escolas seriam cada vez menos necessários; tempos em que tendências como *homeschooling* parecem ganhar força no mundo, em que se propagam tentativas de cercear a liberdade dos professores, enquanto perseveram condições inadequadas de trabalho, reforçamos a “urgência” em defender a escola e dar voz e autonomia aos educadores para que conduzam as imprescindíveis transformações.

3.1.3 Violência escolar

Como terceiro ponto, trazemos o discurso da violência nas escolas, os movimentos de massacres no Brasil e a instalação do medo no espaço escolar público, o que “trata-se inequivocamente de produtos específicos de nossa sociedade contemporânea”, como afirma Kurz (2002) em seu artigo intitulado “A pulsão de morte da concorrência: assassinos amoque e suicidas como sujeitos da crise”.

Início este tema, trazendo a descrição de uma carta, destinada a Maria Eduarda Alves da Conceição, jovem de 13 anos que morreu vítima de bala perdida dentro da própria escola no Rio de Janeiro, escrita pelo professor José Sérgio Fonseca de Carvalho.

Duda,

Acordo na manhã fria de sábado, 1o de abril. Penso que melhor seria se tudo isso fosse mentira. Mas não é.

Enquanto meus dedos teclam letras e palavras de indignação, a pá de um coveiro lança terra sobre seu corpo, cobrindo de dor e desesperança o olhar de sua mãe, a raiva de seu irmão, a revolta de seus professores. O que faremos com aquele agasalho, agora tingido de vermelho, que sua mãe guardou como último legado de sua breve passagem entre nós? Se não fôssemos covardes, nós o hastearíamos como a bandeira de sua escola, dele faríamos o grito de guerra de seu time, o símbolo de sua geração. Mas somos pequenos, Duda. Você bem o sabe, pois viu um país inteiro negociar sua dignidade política pela promessa de crescimento econômico que sequer foi cumprida.

Imagino você se levantando na manhã de sua última sexta-feira, esfregando os olhos e falando mole, como faz minha filha ao se levantar. Grito para você não sair de sua casa, não ir à escola, mas é inútil. Estamos separados no tempo e no espaço. E você, que gostava tanto de sua escola, não deixaria de ir só pelos gritos de um doido – como se suas palavras pudessem retroceder no tempo – pedindo que você não fosse. E ele só o faz agora que você já foi. Agora que você já se foi. Para sempre.

Se tivéssemos coragem, a partir de agora nosso time de voleibol jogaria só com cinco. Seu lugar de craque ficaria, assim, marcado. E sua ausência se faria presente. A gente levantaria a bola para você cortar com força; para cravá-la no chão da miséria; para explodir o bloqueio desse time que nem sabe olhar no rosto do adversário e faz tudo pelas costas, por trás dos muros. A gente ia gritar seu nome da arquibancada. E quando você tivesse uma filha, como eu tenho, ela iria para uma escola pública onde aprenderia a ler, a jogar basquete, a fazer amigos, a se desviar dos perigos. E a escola dela ia ter dor e alegria, como todas. Aulas boas, outras chatas. Mas seria uma escola onde a gente cresce, não onde a gente morre. Mas a gente é tão covarde, Duda...

E se ela estudasse com minha neta? Já pensou? A gente poderia mesmo se conhecer, Duda. Você me agradecerá pelo aviso que tentei lhe dar, por ter insistido para não que não fosse à escola naquela sexta-feira. Mas me explicaria que, infelizmente, ele chegou tarde; que quando você o ouviu, já tinha ido. Para sempre. E eu me desculparia porque nossa voz tem chegado a vocês sempre tarde demais, sempre no dia seguinte à tragédia. E principalmente porque depois do atraso a gente se cala. Finge que nada aconteceu até que venha a ser, de novo, tarde demais.

Sabe, Duda, eu queria lhe prometer que a escola do tempo que seria de sua filha, se este tempo ainda fosse seu, seria diferente. Ela ainda teria carteiras, lousas, cadernos... essas coisas de escola. Mas seria um cantinho seguro, onde ela pudesse crescer. E os professores... bom, você sabe, os professores às vezes são meio chatos mesmo, mas eles pelo menos iriam ouvir sua filha com respeito, explicar as coisas com paciência e se interessar sinceramente pelo seu destino. Queria lhe prometer pelo menos isso. Nem é muito, Duda. Mas talvez seja tarde demais e eu já não tenha mais tempo para poder cumprir sequer essa promessa tão simples.

Você nos perdoa, Duda? Ou será que já é tarde demais? (Carvalho, 2017).

Esta carta é um grito de socorro e de desalento, diante da calamidade de condições de vida, de dignidade e de futuro para muitos jovens brasileiros, enquanto outros

desfrutam das melhores condições estruturais, de acesso à cultura e de oportunidades. Condições de acesso para uma juventude numa escola *onde a gente cresce, não onde a gente morre*. Por outro lado, vivemos reiteradamente o discurso simplista de que a escola pública é violenta, desestruturada, desorganizada, um espaço de insegurança para seus sujeitos. Não é um assunto simples para discutir: requer participação, profundidade e um pensamento aberto e complexo. Nestes termos, trago esta carta para pensarmos nossa indignação de forma análoga ao que vivenciamos hoje, em meio a um clima de medo e incertezas decorrentes de atentados e casos de ataques em escolas de diferentes regiões do país. Compete à universidade, aos pesquisadores e aos educadores refletir e promover debate sobre aspectos institucionais e sociais do contexto da violência atual, sua multidimensionalidade, suas relações e implicações estruturantes do convívio cotidiano. Ofensas, ameaças, agressividade, discriminações diversas, discursos de ódio, sentimentos de pânico e grupos de exclusão fazem-se cada vez mais presentes nas interações presenciais e remotas, em espaços escolares, universitários e da sociedade civil. Mas, para além de certa narrativa difundida, infelizmente a violência é marca de nossa sociedade tão desigual, tão excludente e injusta. Portanto, para olhar este contexto de insegurança e conflitos, precisa-se olhar com cuidado os desafios que o presente momento nos coloca para a construção de uma convivência pública e democrática nas instituições de ensino, em especial, nas escolas. Podemos refletir a partir de uma análise mais cuidadosa de como é nosso pertencimento e nossos modos de convivência nestes espaços, movidos por duas das principais virtudes políticas: uma que é de caráter oportuno, do momento certo, e a outra de caráter corajoso, do enfrentamento da verdade e dos desafios.

Lutar contra a normalização do discurso biopolítico da violência, no mundo onde o pensamento crítico é cada vez mais motivo de ódio e discriminação, no mundo acelerado, de degradação ambiental, de crise econômica mundial, de guerras, de catástrofes coletivas e de pandemias. São inúmeros os acontecimentos que bombardeiam a população pela via fácil da comunicação e das tecnologias digitais. Deste modo, como trabalhar pedagogicamente a formação humana para a prevenção da barbárie e da violência cotidiana? Por isso, nosso propósito nesta tese encontra ecos na formação, por meio da contribuição da Filosofia da Educação, para que em termos também reflexivos, proponha vias para repensar a atualidade e a experiência da gestão escolar (Trevisan; Tomazetti; Rossatto, 2017).

Vivemos um momento trágico para a educação. Afirmo isso movida por uma reflexão responsável diante dos dilemas e problemas do presente, onde soluções

simplistas são preconizadas por seus preconceitos cristalizados, é preciso resgatar o sentido público da escola e da universidade, como espaço para produção do conhecimento e de formação das crianças e jovens. É nesse palco de debate crítico onde a palavra e o diálogo, na forma de diferentes vozes, que precisamos discutir e pensar os rumos e condições da nossa própria existência. Não na forma de um discurso como arma, mas como forma de combater o predomínio das armas como símbolo da violência, da renúncia à diversidade, à pluralidade e à diferença.

Diante dessa realidade nos perguntamos: o que fatos como esses, vivenciados no Brasil e no mundo, nos revelam para pensarmos o tempo que vivemos e o lugar simbólico que a escola ocupa em nossa sociedade? Como podemos responder a estes atos de barbárie de forma não policial, não psicológica e não sociológica, mas de forma escolar?

Todos esses episódios revelam a nossa “crônica incapacidade de fazer da escola um lugar de proteção de crianças e jovens e de convivência fecunda entre as gerações, mediada pela palavra”, como refere o professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, da FE (USP), em uma conferência sobre a violência nas escolas e universidades: crise e estratégias de enfrentamento, em abril de 2023. As cenas que assistimos em nosso país, assim como em outros países ou momentos da história, não são atos de violência vertical, mas de violência horizontal, onde alunos matam outros colegas e professores, atacam a escola e tudo o que ela representa. São ataques de ódio e furor enlouquecido e violento, são atos planejados detalhadamente, que mostram a face mais cruel das contradições de um processo civilizatório, como efeito mais perverso de uma ordem econômica radicalmente concorrencial, da qual o êxito do meu empreendimento decorre do fracasso do meu concorrente.

Vivemos em uma sociedade em que em nome dos valores e crenças sente-se autorizada a eliminar seus concorrentes, em uma prevalência dos interesses privados de cada um em sobreposição ao bem coletivo e comum. Vivemos ainda, uma inversão do sentido histórico da criação e da universalização da educação escolar e a sua crescente submissão aos imperativos de uma ordem econômica que procura reduzir toda e qualquer experiência humana ao suposto valor de troca, num mercado concorrencial tenso onde não cabem todos.

Para Carvalho (2023), foi a partir da universalização do acesso à escola que a desigualdade social abandonou aquilo que seria seus supostos fundamentos transcendentais, como seu sangue, sua origem familiar, ou mesmo a ordem divina. A

igualdade passa a ser a imanência da língua dos homens, reivindicando o mérito escolar de todos.

A escola era e foi, até pouco tempo, um espaço de suspensão da lógica instrumental que preside a atual ordem moderna, num mundo em que tudo é reduzido em valor de troca. Em um resgate do seu significado grego *skholé*, a escola podia cultivar a poesia, a arte e a literatura sem atribuir finalidade pragmática, porque enxergava nela um valor formativo, significativo na constituição da subjetividade humana. O tempo livre, o tempo do ócio, o tempo livre da dura luta de subsistência, o tempo do debate, do estudo, da formação, o tempo de suspensão das demandas imediatas. O tempo e espaço de igual direito para todos, o tempo compartilhado de algo comum, de prática comum e pública.

O que assistimos hoje é a colonização desse tempo e desse espaço da escola pela lógica produtiva e concorrencial, e seus efeitos aparecem na indistinção entre a escola e a sociedade de massas onde os indivíduos não dispõem de oportunidades de formação. O que se pretende é apenas a sua conformação, a sua adaptação a uma determinada ordem dada, tida como natural e necessária. Uma ordem instrumental e funcionalista onde tudo e todos podem ser repostos ou substituídos, como se fossem uma peça, uma engrenagem, a saber, uma ordem que decreta a superfluidade, a superficialidade do caráter humano. Ordem concorrencial da indiferença de tudo e de todos.

Neste interim, Kurz (2002), faz uma importante reflexão, extremamente cruel, mas muito necessária

o que Hannah Arendt disse sobre os pressupostos do totalitarismo político é hoje a principal tarefa oficial da escola, a saber: "Arrancar das mãos o interesse em si próprio", para transformar as crianças em máquinas produtivas abstractas; mais precisamente, "empresários de si mesmos", portanto sem nenhuma garantia. Essas crianças aprendem que elas precisam sacrificar-se sobre o altar da valorização e ter ainda "prazer" nisso. Os alunos do primário já são entupidos com psicofármacos para que possam competir no "vai ou racha". O resultado é uma psique perturbada de pura insociabilidade, para a qual a auto-afirmação e a autodestruição se tornaram idênticas. É o amor que necessariamente vem à luz atrás do "automanager" da pós-modernidade. E a democracia da economia de mercado chora lágrimas de crocodilo pelas suas crianças perdidas, que ela própria educa sistematicamente para serem monstros autistas.

O principal desafio da escola hoje é resgatar a sua promessa não cumprida, de ser um espaço e um tempo de suspensão, de partilha de uma herança comum, em que nos posicionamos de forma singular. Nossa tarefa não pode ser a de transformar crianças e jovens em máquinas produtivas abstratas, empresárias de si mesmas, dotadas de supostas

competências e despojadas de qualquer sentido de pertencimento a uma comunidade cultural que as precede e as transcende.

Escolas não devem ser como um apêndice do mundo produtivo e concorrencial. Escolas que se afirmam como um lugar de disjunção do espaço produtivo e da conformação, em que se suspenda o racismo, a violência e a exclusão, em favor de um tempo coletivo, da formação, da reflexão e da coragem.

Não esperamos de modo ingênuo, mas com os dois pés fincados na escola pública e na educação, nos movimentos sociais, culturais, acadêmicos e sindicais, de luta, de aprendizagem e de resistência, de modo comprometido para com o cuidado do mundo comum e do espaço humano. Defendemos a escola que atesta a sua dignidade e seu sentido histórico, de diálogo, em meio a uma sociedade emudecida, como espaço de igualdade, em meio a uma ordem social apaixonada pela desigualdade, a escola como um espaço que cultiva a vida em meio a um mundo que promove a destruição e a morte.

A escola teve muitos avanços, mas ainda há a persistência da exclusão e das desigualdades²⁴. Os últimos meses marcaram de maneira ímpar a instituição escolar no Brasil pelos constantes ataques²⁵ hipotéticos e reais, que mataram crianças, adolescentes

²⁴ A Jovens como Pesquisadores (*Youth as Researchers – YAR*) é uma iniciativa global sobre COVID-19, em que jovens de todas as regiões do mundo colaboram em equipes globais, regionais ou nacionais, para elaborar e executar seus próprios projetos de pesquisa. As iniciativas se concentram em explorar o impacto da COVID-19 na juventude e em fornecer recomendações factíveis para a recuperação pós-pandemia. A pesquisa da equipe YAR do Brasil teve como objetivo identificar, mediante um questionário online, as diferentes percepções e ações dos jovens brasileiros em relação às dificuldades e às possibilidades de enfrentar os problemas decorrentes da pandemia da COVID-19. Os dados para o relatório da pesquisa foram coletados a partir de entrevistas virtuais remotas feitas com os jovens, que forneceram relatos sobre as alternativas criadas pela juventude brasileira para promover seu bem-estar e garantir seus direitos humanos, especialmente das minorias marginalizadas que, durante a pandemia, vivenciaram um grande aumento nas desigualdades sociais, entre elas, a de que 250 milhões de crianças não vão à escola (Relatório da Unesco 2021).

²⁵ Em audiência na Comissão de Segurança Pública, especialistas debateram o ataque a escolas, uma iniciativa do senador Angelo Coronel, do PSD baiano, que apresentou dados de estudo feito pela Unicamp, Universidade de Campinas. O estudo ressalta que o perfil dos criminosos aponta jovens de 10 a 25 anos, que sofreram bullying na escola e que apresentam transtorno mental não tratado, ressaltou o senador Angelo Coronel. Desde 2002, o Brasil registrou 23 ataques a escolas, destes, 10 nos últimos dois anos. Em 2023, a média é de um por mês. A cobertura de imprensa também é um dos fatores apontados pelo estudo com papel importante na multiplicação dos casos, uma vez que os agressores buscam por notoriedade (Senado Federal, 2023). Da mesma forma, o tema ganha projeção na mídia, em sua forma mais extrema: a ocorrência de “massacres”, ou seja, a perpetração de assassinatos múltiplos em escolas, por invasores ou eventualmente membros da própria comunidade escolar. Esse tipo de evento, trágico e traumático, é uma manifestação extrema de fenômenos que se inter cruzam e são difíceis de explicar. De forma geral, pode se relacionar à intensificação das variadas formas de violência na sociedade, ou mesmo da propagação de uma cultura de violência, requerendo reflexões e ações coordenadas em diferentes planos, que envolvam diversos atores sociais. Percebe-se que o contexto educacional e social no Brasil se alterou bastante atualmente, especialmente em virtude do impacto das desigualdades educacionais sobre a pobreza crescente no país e das dificuldades originadas pela pandemia da covid-19, que atingiram as famílias, a escola e a sociedade de forma geral. (Informações mais detalhadas ver: Assis *et al.* (2023).

e docentes, criaram pânico entre os membros das famílias, entre educadores e na sociedade em geral e jogaram luzes sobre o tema da violência escolar em seu sentido mais amplo. A discussão sobre as causas e características de fenômenos tão complexos que extrapolam os muros da escola ganhou voz entre diferentes frentes e mostrou que o problema emergente é apenas a ponta de um iceberg há anos alimentado pela inação das políticas educacionais neste país. Educar nunca foi uma tarefa fácil, mesmo quando essas contradições eram menos frequentes no cotidiano escolar. Como compreender este fenômeno que a escola brasileira tem vivido? Por que na escola?

A partir do último ataque a maioria das discussões recaíram sobre a necessidade de segurança armada nas escolas. Sem negar a importância de adotar medidas para o enfrentamento, acaba-se maquiando o problema que é de uma ordem mais complexa. Apesar das discussões, por que não é possível mobilizar para que políticas públicas sejam instauradas para promover a permanente discussão com projetos educativos e formação continuada?

É um tema que não se esgota aqui, mas que precisa ser levado em consideração com muito cuidado quando tratamos do espaço escolar. Para tanto, trazemos um questionamento final: como nos tornamos quem somos em nossas práticas cotidianas?

3.1.4 Educação e a linguagem da aprendizagem

O quarto ponto trazido para esse olhar sobre a escola, em que a noção de educação se apresenta reduzida à linguagem da aprendizagem, através do ensino como treinamento (competências) para o "mercado" de trabalho e em consequência, a destruição do conceito de formação. Gert Biesta (2013) chama a atenção para esse reducionismo, designado por ele como “linguagem da aprendizagem”, em prejuízo de uma “linguagem da educação”, que perpassa de forma ampla e acentuada as políticas educacionais e os discursos pedagógicos. Nosso esforço está centrado na crítica a um reducionismo economicista vinculado ao aprender e na recuperação da sua dimensão formativa, como um “acontecimento singular no pensamento”, ou ainda:

Aprender, pois, como acontecimento, como presença espacioetmporal, como processo, como passagem. Na concepção do “presente de encarnação” de Pennac está presente também a ideia de que aprender é da ordem do sensível (encarnar-se) mais do que do inteligível, simplesmente. E também a questão de que se aprende apesar daquilo que se ensina; o que causa e aprofunda os problemas de aprendizagem em certas crianças é o fato de tomá-las como tendo um passado de fracasso (vergonha), que desenha um futuro também fracassado

(castigo). Quando esse tipo de exigência é deixado de lado, a criança aprende, uma vez que se sente livre para viver sua própria experiência (Gallo, 2017, p. 111).

Aprender, também é do campo da corporeidade e da heterogeneidade, pois “aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (Gallo, 2017, p. 112).

Em favor de nossos argumentos quanto ao sentido da aprendizagem como um processo de (auto)formação, Dalbosco; Cenci e Doro (2023, p. 10), evidenciam que o problema “também aqui opera um reducionismo que perde de vista o aspecto humano e social da formação, passando a se concentrar em uma concepção estreita da aprendizagem centrada apenas em competências e habilidades”. A escola perdeu sua atenção para com o ensino e para com o professor, focalizando no aluno e seu aprendizado, transformando o professor que era o “sábio-no-palco” para um “guia-que-anda-junto” – um facilitador de aprendizagem, um “colega-na-retaguarda” (Biesta, 2020, p. 22).

Há nisso uma nítida perda do caráter formativo da educação, tanto do aluno como do professor, das relações sociais, democráticas e pedagógicas na escola, ao apresentar a linguagem da aprendizagem como treinamento, na busca por escores que coloquem as instituições nas primeiras colocações em avaliações externas e métricas educacionais. O ensino passa a ser uma ferramenta de controle e de resultados e o professor o aplicador de avaliações e cartilhas previamente preparadas para aquilo que chamaremos de “performance perfeita”. O trabalho pedagógico e escolar passa a ser visto de forma enxuta e com a oferta de conhecimentos supostamente úteis ao mercado e ao trabalho. Assim, essa guinada a uma visão neoliberal da educação, com o discurso da aprendizagem, do rendimento, de habilidades e competências, tem-se como resultado em que a “busca livre e desinteressada pelo conhecimento é um tipo cada vez mais raro de privilégio que, quando contrastado com os valores dominantes, tem dificuldade até de se justificar eticamente” (Dalbosco, Cenci; Doro, 2023, p. 10).

Temos, através dessa perspectiva de educação, de forma sistemática e contínua, nas diferentes políticas educacionais o sintoma do desaparecimento da ideia de formação, para a transformação em “formação como negócio”, um “saber como matéria prima”, como “mercadoria”. Essa noção, transforma significativamente as relações pedagógicas e a preparação de gerações de professores e alunos. Neste ínterim, o professor abdica, por vezes de forma impositiva e, por outras, quase invisível, da sua tarefa intelectual, da sua formação consistente e reflexiva, como condição intransferível e inegociável do seu fazer.

Como vimos, a recuperação da dimensão formativa da aprendizagem, também perpassa a compreensão do ensinar como um recomeçar sempre. Assim, “precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas” (Gallo, 2017, p. 113).

3.1.5 Escola e tecnologia

O uso da tecnologia é o último elemento utilizado na tentativa de um diagnóstico que, embora não conclusivo, reflita sobre o uso das inovações no ambiente de ensino.

São inúmeras as possibilidades do uso das tecnologias na escola e, da mesma forma, não ignoramos que os recursos digitais se tornam cada vez mais fundamentais para a realização de quase todas as tarefas cotidianas na modernidade. Entretanto, o que propomos é uma reflexão sobre os efeitos desse uso descomedido na formação de crianças, adolescentes e adultos, numa virtualidade excessiva, incentivada por políticas educacionais públicas e privadas, tornando-se um fim em si mesma.

Conforme relatório produzido pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP²⁶ com reflexões e propostas para a educação básica, dois pontos são cruciais no tratamento desta questão: o primeiro refere-se ao entendimento de que as tecnologias são recursos importantes, mas que pertencem à ordem dos meios, não devendo constituir os fins das ações educacionais. O segundo apresenta um alerta ao uso acrítico dos instrumentos tecnológicos. De acordo com o relatório, a tendência alimenta um recado pernicioso para a educação, de que o novo é sempre melhor que o velho. “Na ausência de projetos norteadores das ações educacionais, por mais interessantes e expressivos que sejam os recursos tecnológicos, a sensação inevitável é a de inversão de perspectivas”, ainda, “satisfazer-se com o que seria apenas meio como se fosse o fim de nossas ações é a marca da mediocridade” (Grupo de Estudos Educação Básica Pública Brasileira, 2018, p. 42).

Essa supressão das relações pedagógicas tradicionais e a utilização das novas máquinas de ensinar, repercute diretamente no papel do professor e na natureza do ensino. A evolução se resume na mudança de um modelo de ensino para um modelo de

²⁶ Relatório produzido pelo Grupo de Estudos Educação Básica Pública Brasileira, coordenado pelo professor Nílson Jose Machado, em junho de 2018, do Instituto de Estudos Avançados, da Universidade de São Paulo - USP, intitulado: Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira.

aprendizagem. O professor perde a essência do seu papel e a escola perde a essência do ensino, passa a se tornar um motivador, treinador e pesquisador. Assim, o objetivo principal é a difusão das novas tecnologias nessa “organização que aprende”.

O professor passa a assumir a tarefa de facilitador de aprendizagens com exercícios padronizados, tecnologias e ferramentas atualizadas, o que permite justificar a compra massiva de programas, materiais e apostilas virtuais, numa ferrenha disputa da oferta e demanda no sistema educacional, que vira agora sistema financeiro e tecnológico e que gera a “formação mais rentável”.

Essa concepção ganha voz e lugar nesta nova utopia escolar, através do tatear experimental ao uso das TICs²⁷ e a adaptação da escola à nova ordem da globalização econômica e cultural.

Temos consciência de que vivemos um tempo de alto desenvolvimento tecnológico, mas chamamos a atenção para fatores de ligação – relações virtualizadas que diminuem distâncias e nos dão acesso ao conhecimento mundial -, também são fatores de divisão, como a falta de acesso democratizado e “com ilusões de solucionismo tecnológico e os perigos de uma inteligência artificial sem limites” (Nóvoa, 2023, p. 14).

Surgem, dessa forma, dúvidas a respeito da veracidade da informação a respeito do caminho trilhado em direção ao conhecimento universal ou, como refere Dussel (2017, 87), “mas também cabe suspeitar das novas autoridades que se levantam para tomar o seu lugar: as mídias digitais, a autoaprendizagem, as instituições educativas feitas sob medida”, que submeterão o aluno a um ensino e um pensamento padronizado?

Segundo o pensamento do renomado ensaísta, filósofo e professor italiano, Nuccio Ordine (2023), ao entrevistado por um jornal diário espanhol, no dia 22 de abril de 2023

No es verdad que hoy en día debemos ser todos expertos en tecnología. Los mismos científicos dicen hace falta una cultura básica que se pueda construir sobre la curiosidad. Los mejores físicos que ganan concursos en Ginebra son aquellos que han hecho latín y griego y vienen de una formación humanística. Einstein decía que para matar a la ciencia debemos formar soldaditos científicos pequeños.

²⁷O termo Tecnologias Aplicadas à Educação pode ser considerado sinónimo de Tecnologias Educativas, pois trata-se de aplicações da tecnologia, qualquer que ela seja, aos processos envolvidos no funcionamento da educação, incluindo a aplicação da tecnologia à gestão financeira e administrativa ou a outro qualquer processo, incluindo, como é óbvio, o processo educativo ou instrutivo propriamente dito. O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa (Miranda, 2007).

Para o autor, a ciência pede curiosidade, fantasia, imaginação. Ainda destaca com certa ironia, que “hoje temos bons técnicos, entretanto são ignorantes”. Ordine (2023), usa também como exemplo uma grande obra literária de George Orwell, *1984*, um dos textos mais inspiradores do século XX, publicado em 1949. O brilho do romance é a previsão sobre o futuro: a onipresença da televisão, a distorção da linguagem, o engano oficial, a manipulação da história por um regime totalitário. A visão de mundo de Orwell é sombria e mostra-nos o pesadelo alcançado num tributo à vigilância e ao controle.

Na entrevista, Ordine (2023) ainda postula

El que nos hace comprender las contradicciones que vivimos con la tecnología, 1984 de George Orwell. Los jóvenes pueden entender el Gran Hermano, este ojo que controla cada uno de nuestros gestos y palabras. Lo mismo que un teléfono móvil de ahora. Con una gran diferencia, que en la novela de Orwell todo el mundo teme a este ojo. Hoy no, hoy creemos ser libres y felices, pero vivimos en una prisión cuyos muros no vemos. Por eso el Gran Hermano de hoy es más peligroso, porque es el hermano que amamos todos. Los jóvenes no saben que un dispositivo te roba la vida. Tienes la ilusión de libertad y de una comunicación permanente, pero es una forma de nueva soledad. No creamos lazos, sino ilusión de lazos.

Ordine (2023), assim como todos os educadores comprometidos com uma formação sólida, humana, integral e democrática, defende o valor de bons professores numa sociedade cada vez mais dependente da tecnologia. O uso da literatura, do cinema, do teatro, da música, do exercício físico e intelectual, individual e coletivo, de espaços de discussão, de formação e de lazer na partilha humana, deveriam ser prioritários no espaço escolar, em detrimento de ações midiáticas, promovendo “rolagens infinitas” em dispositivos digitais sem interação humana.

Neste caminho, trazemos outro exemplo de reflexão possível através do uso da arte cinematográfica (*Não olhe para cima*, Netflix, 2021), que através de uma sátira, nos mostra a “imbecilidade” de nossa sociedade, que tem abdicado cada vez mais da capacidade de pensar, de escutar o outro e da capacidade de rever posições e crenças. Uma sociedade do espetáculo que prefere acreditar em soluções milagrosas vindas da tecnologia e do capital, dominados pela hipocrisia e pela lei da vantagem, o que pode nos levar, progressivamente, para a ruína da própria humanidade.

Acompanhamos cotidianamente diferentes debates, pesquisas e discussões acerca da tecnologia e de seu uso - alguns defensores ferozes, outros cautelosos e comedidos. Acompanhamos em uma reportagem publicada pelo G1 e veiculada em programa

televisivo do Canal da Globo News no ano de 2023²⁸, a mídia faz uma reflexão e um alerta interessante sobre o tema. Um grupo de especialistas em inteligência artificial e executivos da indústria de tecnologia pediu uma pausa de seis meses no treinamento de poderosos sistemas de inteligência artificial, argumentando que eles representam uma potencial ameaça à humanidade. Em carta aberta, eles alegam que os laboratórios que trabalham com essa tecnologia estão em "uma corrida fora de controle para desenvolver e implementar mentes digitais cada vez mais poderosas que ninguém, nem mesmo seus criadores, pode entender, prever ou controlar com segurança". O curioso é que a declaração foi assinada por mais de mil pessoas, incluindo o empresário Elon Musk, o cofundador da Apple, Steve Wozniak, e o CEO da Stability AI, Emad Mostaque, além de pesquisadores da DeepMind.

Emitido pelo instituto sem fins lucrativos *Future of Life*, que conta com Elon Musk entre seus consultores externos, o comunicado adverte que esses sistemas podem representar "riscos profundos para a sociedade e a humanidade". A matéria publicada e veiculada em março de 2023 chama a atenção para questões que vão ao encontro das reflexões propostas nesta tese de que a tecnologia excessiva e sem medida com resultados catastróficos na formação educacional e humana, além dos atuais poderosos sistemas de inteligência artificial podem gerar desinformação e substituir empregos por automação.

Contudo, a explosão digital da cultura e da informação não pode nos tornar meros aplicativos e mediadores de tarefas. É necessário insistir em novas liberdades e não perder a tarefa central da educação, promovida também pelo uso dos clássicos e da velha e boa biblioteca. Se não há biblioteca da tradição, o que se pode ensinar? Perguntas como essa, feitas por Dussel (2017, p. 99-100), também precisam ser feitas por nós, professores e gestores da escola pública.

Na obra *Elogio da escola*, organizada por Jorge Larrosa, a autora Dussel (2017) reforça a importância de uma tradição que possa autorizar uma adoção de profanação. Neste caso, o saber é um espaço de liberdade em relação àquilo que a tradição julgava como enclausurado de uma vez por todas. Ainda pergunta: que "liberdade há quando é definida pelo algoritmo das máquinas de busca, já não se apoiam em uma tradição, mas em uma hierarquia de interesses econômicos complexa e opaca, formas culturais dominantes e lugares comuns? Que espaço resta para que o sujeito tome distância desse arquivo?" (Dussel, 2017, p. 99). Assim, a exemplo destes questionamentos, Dussel

²⁸ Reportagem vinculada na TV por assinatura e publicada no site G1 Globo (2023).

provoca uma reflexão ao descrever que a discursividade que se impõe na cultura digital intensifica uma espécie de pluralidade, de imediatez e emocionalidade como a nova ordem dessa cultura. Deste modo, a profanação perde o seu objetivo condutor e o seu potencial emancipador, quando uma ação cotidiana se transforma em estratégia de mercado para vender a última novidade.

Nesta promoção do capitalismo em mudanças da cultura material e tecnológica, como preconizar o devido tempo de suspensão num mundo altamente interligado por conexões virtuais e aparatos eletrônicos, com informações aligeiradas, onde não há tempo para o pensamento reflexivo e demorado? No desejo ilusório de opções e interatividade, a tecnologia ofereceu a esta geração, através da divisão e do sedentarismo, corpos simultaneamente controláveis e úteis (Dussel, 2017).

As mudanças que a escola precisa fazer implicam numa percepção sobre esta realidade, para uma reflexão de uma série de desafios que precisamos enfrentar. Vivemos uma colonização do tempo livre, quando a cultura digital invade cada vez mais os tempos e os espaços, que na verdade produzem modos de sedentarização e separação, nas quais a recepção de estímulos produzem respostas padronizadas, numa fusão de respostas quase automatizadas e em tempos extremamente longos. Não negamos a existência de profunda criatividade, de compromisso forte, em modos similares ao estudo, mas em uma economia que luta veementemente com o cérebro, numa captura do indivíduo através de estímulos fortes e imersivos.

Ficamos com a indagação, cada vez maior, de como a escola pode produzir uma educação da atenção que tenha características e ritmos diferentes da tecnocultura. Que condições temos para atender ao mundo de outro modo, a partir de outra perspectiva e temporalidade? Que possibilidades tem o trabalho da atenção mais profunda num mundo hiperconectado de imersão e hiperatenção promovido pela indústria cultural? Uma imersividade que não permite as condições necessárias para a subjetividade, ou distanciar-se para produzir reflexividade.

Será uma escola como tempo de iguais? O que acontece com a horizontalidade das relações num espaço onde parece não haver a hierarquia ordenada por uma tradição? Vivemos numa ditadura perpendicular das telas? Que efeitos sociais, educacionais e humanos são produzidos por essa ditadura?

A profanação dos saberes muda consideravelmente entre a relação do profundo e denso dos planos, *versus* a platitude das telas. Com a promessa de descomplicar o mundo, a tela começa a ser um espaço de sedentarização, de encerramento e de des-

complexificação do mundo. A perda da perspectiva, condição necessária ao pensamento crítico, de distância e de confronto aos diferentes pontos de vista, perde espaço, e aos poucos vai se esvaindo. A tela aplaina as diferenças e perspectivas, agora vemos o mundo em quadros fraturados, através de janelas virtuais, com perda gradativa da singularidade. Para Dussel (2017, p. 106), “seria preciso ver que condições existem para produzir operações de saber que reconheçam a alteridade e à diferença nas linguagens e experiências dos outros, e possam resistir ao influxo de assimilar tudo à mesma corrente avassaladora. As tecnologias em sala de aula pressupõem, assim, desafios muito maiores do que citações do Wikipédia, ou de uma busca pelo Descomplica ou, ainda, de fazer base de dados vendo tudo pelo YouTube. Entendemos que não há pedagogia no espaço aberto do Google. Há uma certa necessidade de “precariedade” da escola para que ela perdure no sentido de insistir com aquilo que é necessário na escola, a saber, sua profanação crítica dos saberes, com um certo tipo de atenção para o mundo, que vão numa direção diferente a que se impõe hoje.

A partir daqui, propomos a necessidade de revisar nossa perspectiva crítica, sem cair na nostalgia da velha escola, inútil e insignificante nessas novas condições. Mais do que isso, precisamos pensar que mundo se quer trazer à profanação e que formas a escola pode atuar como esse espaço de iguais.

Buscamos o início do capítulo, quando trouxemos à leitura a companhia literária e formativa de Miguel de Cervantes e de alguns personagens como Sancho Pança, Dom Quixote e seu cavalo Rocinante, ao mergulhar nas motivações, ações e emoções de seus protagonistas. Dom Quixote, a exemplo da escola pública, é o maior herói de todos os tempos: magricelo, pobre, idoso, apaixonado por uma mulher que nunca viu e que era criadora de porcos; o seu companheiro Sancho Pança, gordinho e pouco instruído e o seu cavalo, Rocinante, mais parece um pangaré. Tudo o que ele tinha eram livros, além das suas inúmeras batalhas, sendo a principal, contra os *moinhos de vento*, “de braços tão compridos que alguns os têm de quase duas léguas” (Cervantes, 2016, p. 111), lutas também nossas no cotidiano escolar. Assim como Dom Quixote se vê às voltas com suas preocupações básicas da vida rotineira como comer e dormir, que viajam em mundos de tavernas e moinhos de vento e por estradas e caminhos infundáveis, também nós nos ocupamos nesta breve análise ao olhar para escola, como ocupação de um tempo, de um espaço e de um lugar com cenários aparentemente comuns e que lembram o nosso mundo. Do mesmo modo, como Cervantes, nos ocupamos de uma abordagem literária como realismo, onde tudo acontece dentro das unidades de tempo e espaço; a ação da escrita

ocorre e adere uma realidade vivenciada no corpo e na alma, impregnada nas paredes de um tempo escolar visto e vivido. Apesar desse realismo, é possível apegar-se a Dom Quixote para dar espaço à ilusão, à imaginação e à esperança, o que torna nossa jornada algo extraordinário, assim como os moinhos de vento, contra o que Dom Quixote, promovido por sua imaginação a inimigos assustadores, se propõe a lutar.

Assim como Cervantes (2016, p. 1031), colocamos a nossa voz neste lugar e nesta história:

A liberdade, Sancho, é um dos dons mais preciosos que aos homens deram aos céus: não se lhe podem igualar os tesouros que há na terra nem os que o mar encobre; pela liberdade, da mesma forma que pela honra, se deve arriscar a vida; e, pelo contrário, o cativo é o maior mal que pode acudir aos homens.

Pode o leitor estranhar o uso de Cervantes nesta trajetória de escrita, preocupado com a hipótese de o trabalho da gestora estar ancorado formativamente em exercícios que promovam a escola como espaço para o ócio estudioso. É na arte da escrita, da leitura, da meditação e da escuta desse belo texto literário clássico, uma obra de mais de 400 anos, tão importante para a literatura ocidental, tão marcante para todos os leitores, de todas as idades, que nossas convicções se misturam, para pensar a escola pública pelo olhar da gestão escolar. Do mesmo modo, a obra de Dom Quixote mexe com questões de grandes valores da humanidade, como a verdade e a justiça - fundamentais para o exercício do (auto) governo - trazidos para a vida de todos os dias, num amplo diálogo entre Sancho Pança, um analfabeto, e Dom Quixote, um intelectual. Dom Quixote é louco na ação, mas absolutamente sensato na fala e no pensamento. O que Cervantes faz é colocar os grandes valores humanitários na cabeça de um personagem louco, num jogo de discursos. A leitura e a escrita como elementos de crítica, onde o leitor é convidado a ler não o que se conta, mas como se conta, como um objeto de reflexão. Antes de ser um cavaleiro, Dom Quixote é um leitor, por isso a história de um leitor.

A guisa de uma breve conclusão, ao trazermos todos os pontos mencionados anteriormente e que interferem diretamente na ação escolar, ressaltamos que a falta de autonomia da escola é um dos pontos fundamentais da discussão, porque vai direto ao questionamento: que pode fazer o gestor na escola? Hoje, a escola vai perdendo a sua soberania e sua autonomia diante de tantas tarefas que tem assumido numa colonização integral de seu tempo. E ao perder essa autonomia, o professor e gestor ficam neste lugar secundário, porque a escola fica sobrecarregada de questões sobre o que a sociedade não

resolve e que impactam diretamente na escola. E, principalmente, a amplitude da perda de autonomia da educação pública, pois à medida que o Estado vai se encurtando o público também vai desaparecendo da educação. Assim, tanto o professor quanto o gestor ficam completamente secundarizados neste papel.

O ócio estudioso, como hipótese assumida em nossa pesquisa, é uma forma de recuperar a autonomia e a soberania pedagógica da educação, além do seu processo formativo, principalmente da gestora, num contexto socioeconômico que nega esse papel formativo. Por isso o movimento de trazer num sentido mais amplo no segundo capítulo, o que o neoliberalismo gera, enquanto organização socioeconômica, para a educação e, no terceiro capítulo, como a escola é enfraquecida neste movimento, evidenciando como o neoliberalismo conduz ao esquecimento da ideia de educação formadora, ao reduzir a ideia de educação à formação por competências, fazendo desaparecer assim a ideia de formação como processo.

O que a escola pode fazer aos problemas que atravessam a sociedade e a educação, como a violência e a hipervalorização da tecnologia: o que pode fazer a escola com isso? Como a experiência pode situar o problema em sua perspectiva formativa: quanta autonomia tem a gestora dentro da escola e quanta autonomia tem a escola dentro da sociedade? Nessa discussão, é importante resgatar a singularidade de ter um papel na construção do comum, na manutenção da democracia e do quanto a gestora tem que resgatar a sua própria autonomia. Como pensa essa gestora bem de forma ética e política? Nossa hipótese é de que se constrói lendo, estudando, pensando os problemas operacionais, para além dos problemas administrativos da gestão. Assim, o ócio estudioso contribui como processo de formação capaz de conduzir a gestora que resiste, que tem uma ação pedagógica, que tem planejamento e atitudes estratégicas em prol da concepção de educação como formação e não em prol de metas quantitativas. Retomar a ideia de autonomia e problematizar essa noção: por que é importante que a escola seja autônoma, e autônoma ao quê e o que assegura essa autonomia da escola? Porque no enfraquecimento e no desaparecimento da ideia de formação, a gestora se tornou uma tarefaira, que cumpre metas externas governamentais estaduais e nacionais, e a escola é dominada pela administração burocrática, fazendo desaparecer a formação. Recuperar a autonomia é recuperar essa ideia formativa, recuperar a ideia de tempo livre voltado para a cultura, para a formação dos educandos e educadores dentro do universo e cotidianidade escolar.

4 A ESCOLA COMO LUGAR PARA O ÓCIO ESTUDIOSO E PARA O TEMPO LIVRE

Em sua obra *Livro dos Abraços*, Galeano (2002, p. 15) menciona:

Tinha as mãos atadas, ou algemadas, e mesmo assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, não há quem impeça a voz humana. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde seja. Porque todos, todinhos, temos algo a dizer aos demais, alguma coisa que merece ser festejada ou perdoada pelos outros.

4.1 Palavras introdutórias: porque a escola também pede um tempo para a poesia

O *Livro dos Abraços* foi publicado pela primeira vez em 1989 e é um presente generoso para sonhadores e para aqueles que cultivam memórias. Escrito em forma de contos e crônicas, é composto por textos curtos, sutilmente tecidos por histórias que tocam o coração, provocam riso e choro, fazem olhar as pequenas coisas com mais leveza e amor. Mais do que um livro de memórias pessoais, Galeano²⁹ traz, no *Livro dos Abraços*, a trajetória de uma região, reconta a América Latina; é um testemunho vivo do seu olhar poético mesmo frente à absurda e trágica história deste povo. É na história entre o autor e a nossa história comum que o livro vai se construindo, no resgate da memória individual e coletiva. Galeano é capaz de alvoroçar nossos sentimentos, assim como o agulhão que nos pica e nos faz continuar a escrever e a enxergar nosso tempo e nossas possibilidades frente a ele.

Tomamos emprestadas as palavras de Galeano, porque, sim, queremos dizer algo. Precisamos retomar, no campo da educação, tantos conceitos importantes que foram

²⁹Eduardo Galeano (1940-2015) nasceu em Montevidéu, Uruguai, no dia 3 de setembro de 1940. Descendente de uma família de classe média, de formação católica, pensava em se tornar jogador de futebol, mas percebeu que não tinha habilidade necessária para isso, mas veio a escrever muito sobre o esporte. Acabou exercendo trabalhos diferenciados, como caixa de banco e datilógrafo. Embora aos 14 anos ele já houvesse enviado uma charge para o jornal *El Sol*, do Partido Socialista, sua carreira na imprensa só se firmaria na década de 60, quando se tornou editor do jornal “*Marcha*”, ao lado de colaboradores como Vargas Llosa (futuro Prêmio Nobel) e Mario Benedetti. Nos anos 70, com o regime militar no Uruguai, foi perseguido pela publicação de seu livro *As Veias Abertas da América Latina* (1971), obra de referência de esquerda, na qual o autor analisa a história da América Latina do colonialismo ao século 20. Em 1973, foi preso em decorrência do golpe militar em seu país, exilou-se, posteriormente na Argentina, onde lançou a revista cultural “*Crisis*”. Em 1976, Eduardo Galeano mudou-se para a Espanha, por causa da crescente violência da ditadura argentina. Em 1985, lançou na Espanha o livro *Memória do Fogo*. Nesse mesmo ano voltou ao Uruguai. Em 2006, Eduardo Galeano ganhou o Prêmio Internacional de Direitos Humanos através da Global Exchange, instituição humanitária americana. Eduardo Galeano faleceu em Montevidéu, no Uruguai, no dia 13 de abril de 2015.

descaracterizados e esquecidos no espaço escolar e nos planos de formações das escolas, das universidades e das políticas públicas. Nossos poros, ah sim, estes exalam o odor da resistência, porque *“mesmo com as mãos atadas, nossos dedos dançam e não há quem impeça nossa voz humana”*. Certamente temos boas razões para resgatar esse ideal formativo do ensinar e do aprender que exige um esforço teórico e metodológico em dialogar com a tradição filosófica-pedagógica clássica para se reposicionar diante de um cenário contemporâneo tão desumanizado.

Para que a gente escreve se não é para juntar nossos pedacinhos? Galeano (2002) instiga a imaginar, a transformar as dificuldades da vida em poesia. É um convite a retomar o olhar novamente para a escola como um espaço de vida, de formação e de alegria, para juntarmos também os pedacinhos da escola que ainda se mantêm vivos na presença de tantos educadores dispostos a continuar. Galeano nos convida à escrita como um exercício de consolo.

Na companhia dessa epígrafe, o capítulo se debruça sobre o objetivo proposto no título: “salvar a escola da função burocratizada e empresarial”, onde o tempo é compartimentado em gavetinhas programadas com metas e resultados, e retomar a ideia da escola como lugar para o ócio estudioso e para o tempo livre. Neste caminho, dialogamos com os textos clássicos para reatualizá-los e bebermos em sua fonte a compreensão de conceitos importantes para a educação, a saber: a formação, o ócio estudioso e o tempo livre. Utilizamos como bibliografia primária os textos de Masschelein e Simons (2014, 2018); Jaeger (2013); Foucault (2013, 2014, 2017); Séneca (2018) e Gadamer (2010). Desse modo, ao lê-los e compreendê-los, orientada por uma postura hermenêutica entre o leitor e o próprio texto, é possível que ocorra uma transformação formativa pela própria “experiência desconcertante” que o clássico produz através deste diálogo crítico entre ambos (Dalbosco, 2023). Nessa direção, o empreendimento da leitura dos clássicos remarca a importância da tarefa a que se propõem, justamente, “a revolver o fundo silencioso de nossa constituição” (Carvalho, 2014, p. 35).

Recolocar o espírito original de alguns conceitos não é realizar uma reconstrução histórica, a fim de definir sua essência, mas é algo que consiste numa tentativa de relacionar essas palavras com eventos e invenções que elas nomeiam com nossas experiências reais. Esse exercício não tem a pretensão de fornecer soluções definitivas para o campo da educação, nem prescrições ou receitas de qual verdade serão aceitas. Mas, trata-se de um exercício de pensamento, como um experimento em que tentamos

elucidar questões específicas da educação. Assumir esse desafio, significa perguntar e investigar como dar sentido novamente a alguns conceitos, para que possam articular eventos e acontecimentos que a palavra nomeia, suas manifestações e formas materiais, para trazer um novo espírito acerca do significado da educação.

Tendo isso em conta, nossa hipótese é de que a escola assume este lugar do ócio, da arte, da literatura, da escrita, da leitura, da palavra, da música, da reflexão, da comunicação, das inúmeras linguagens, do acontecimento, da experiência, da vida comunitária, da coletividade na diversidade, das diferentes cores, vozes, raças, gêneros, credos e etnias – “é um lugar de profanação”. A escola como um marco e um lugar da democracia, e que significa, antes de tudo “tempo livre” (Masschelein; Simons, 2018).

4.2 Noção de Formação: itinerários da ideia clássica

Utilizamos um fragmento de texto elucidativo como uma breve provocação ao pensamento:

[...] o desafio do processo formativo implica necessariamente uma dinâmica crítica de dupla face, envolvendo, de um lado, o ideal formativo embasado em pressupostos humanistas e, de outro, a preeminência da preparação profissional dos jovens para a atuação no contexto laboral dado. [Nestes termos], educar significa [...] preparar de forma adequada e realista os jovens para a atuação no mercado de trabalho, mas [...] pressupõe também o enfrentamento da urgente tarefa de desvelar e de fundamentar desde a perspectiva humanista, os sentidos antropológicos subjacentes às práticas pedagógicas, visando formar cidadãos subjetivamente conscientes e socialmente responsáveis (Goergen, 2020).

A citação de Goergen (2020), manifesta o desafio formativo imbuído na educação entre os pressupostos humanistas e a grandiosidade da preparação profissional que a tarefa de educar exige. Nessa incumbência, nos deparamos com um questionamento inicial que a função educativa coloca: o que significa formação no âmbito daqueles que se ocupam da tarefa de ensinar? Quais são os aspectos teóricos e metodológicos que estão imbricados neste trabalho e nas relações que se estabelecem no universo escolar? Que ideais permeiam esta ação? É possível revigorar o conceito de formação sem o diálogo vivo com a tradição cultural (filosófica e pedagógica) passada? Ainda há espaço para a formação nas escolas ou nos deparamos quase unicamente com uma preparação profissional?

Como pressuposto primeiro, reitero que diante da delicada e complexa tarefa de compreender conceitos tão importantes na educação, não os cabe fazê-lo de forma linear,

nem descolado de uma temporalidade e historicidade que compõe as sempre renovadas relações entre educação, pedagogia e filosofia e que colocam sobre a educação um dos ofícios mais difíceis e mais importantes da ação humana. Não é nossa pretensão trazer verdades absolutas, mas assumir uma atitude responsável diante dessa complexidade. Afinal, as sociedades tradicionais não costumam refletir e problematizar sobre as questões da educação. Deste modo, compete-nos o compromisso de atualizar e interpretar nosso tempo e dedicar um esforço investigativo neste caminho.

Para Dalbosco (2021, p. 21), “o ser humano é constituído por processos formativo-educacionais, os quais não se interrompem nem com sua morte, pois a educação passa de geração para geração”. Similarmente ao exposto, compreendemos que os processos formativos são constitutivos da condição humana e da sua sociabilidade, pois sem eles a humanidade não alcançaria um modo de vida em comum e a sua moralidade. Sem a educação o ser humano viveria de forma selvagem, preocupado apenas com a sua autoconservação, incapaz de conviver com os outros, com as diferenças e de importar-se com seu semelhante. Enfim, “a educação é um fenômeno intrinsecamente humano, a que os gregos chamaram de *Paideia*; os alemães denominaram de *Bildung* e nós designamos de *formação*” (Goergen, 2009, p. 26, grifo do autor).

Entretanto, para falar de um tema tão complexo, vamos fazer alguns recortes e privilegiar alguns temas na expectativa de conseguirmos percorrê-los historicamente, pois uma breve reflexão não dará conta de toda sua vastidão e importante dimensão teórica.

Ao seguir esse caminho, diante da crise humanitária, ambiental e política que assola a sociedade contemporânea, especialmente nas instituições de ensino, é possível pensar qual o papel da educação escolar? É possível retomar o conceito de formação, diante de tantas iniciativas governamentais e políticas que tem levado a uma visão reducionista da concepção de educação e do papel formativo da escola, meramente instrumentais e focados no resultado e no desempenho? É possível formar professores no espaço da escola que se encontra invadido por tarefas burocráticas, performatizadas e engolidos pelo tempo cronológico?

Derivada do latim, “*formatione*”, o tema da formação tem ocupado espaço em muitas reflexões acerca da educação e de suas políticas públicas. Contudo, o grande desafio está em dois pontos fundamentais: o primeiro, refere-se em retomar o conceito de formação no interior da escola e aprofundá-lo a partir do diálogo vivo com a tradição; o segundo ponto realizar a resistência necessária para que não sejamos consumidos pela ideia de formação como função burocrática e empreendedora, tomada pela força de

dominação das forças mercadológicas hegemônicas e neoconservadoras que invadem o contexto escolar, seja pelas políticas públicas seja pelo imaginário de seus sujeitos.

Começamos por uma breve incursão ao dicionário da língua portuguesa e temos os seguintes significados para o termo formação: (1) ato, efeito ou modo de formar. (2) Constituição, caráter. (3) Maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional [...]” (Ferreira, 2004, p. 413). Com isso, é possível chegar a uma definição provisória de que formação é o ato ou modo de construção (constituição) de mentalidades, de pessoas e de grupos.

Para realizarmos este intento, trazemos para a compreensão do que é formação, o conceito de algumas referências a partir da ideia de *Bildung*, lançando raízes no esforço greco-latino de uma *Paidéia*, que através do contato com os gregos buscam a manutenção da nossa cultura milenária, mesmo com tantas lutas de nosso tempo. Assim, reiteramos as palavras de uma das mais famosas obras sobre o estudo mais profundo e completo sobre os ideais de educação da Grécia antiga, em que “o conhecimento essencial da formação grega constitui o fundamento indispensável para todo o conhecimento ou intento de educação atual”. Jaeger (2013) estudou a interação entre o processo histórico da formação do homem grego e o processo espiritual através do qual os gregos chegaram a elaborar seu ideal de humanidade e o entendimento da criação educativa de onde se irradia fortemente a influência dos gregos sobre todos os séculos. Conhecer a cultura grega continua sendo o acesso mais direto à vida íntima do passado.

Com o auxílio de Goergen (2009) para esta incursão, no propósito de compreensão da *Paideia*, reforçamos que foram os gregos os primeiros a se ocupar conscientemente deste tema e suas intuições continuam prementes na cultura ocidental. Na Grécia, destacaram-se Homero, Sólon, Isócrates, Protágoras, Platão e Aristóteles, que foram balizando, ao longo de quase um milênio, a história do que conhecemos por *Paideia* hoje. Ainda para o autor, foram os poetas, do ponto de vista prático, os principais educadores, e os filósofos, do ponto de vista teórico.

Mas, afinal, o que significa *paideia*? Para Jaeger (2013, p. 21) é um tema difícil de definir, uma vez que “seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando lemos a sua história e lhes seguimos o esforço para conseguirem plasmar-se na atualidade”. Ainda para o autor, quando tratamos de um tema grego, precisamos entender que essa coisa se contempla, não com os olhos do homem moderno, mas com os olhos do homem grego. Hodiernamente, utilizamos os termos como civilização, cultura, tradição,

literatura ou educação, mas nenhum deles coincide, realmente, com o que os gregos entendiam por *paideia*.

Deste modo, podemos exercitar a seguinte pergunta: por que estudar os gregos? Faz-se necessário adentrar a questão histórica e espiritual do homem grego para se chegar ao entendimento dessa criação educativa e compreender toda a influência dos gregos até a contemporaneidade. Nesse enorme esforço pedagógico grego na constituição de uma *paideia*, trazemos uma citação do autor para nossa compreensão sobre o alcance que o termo traz para a educação, o autor destaca que

os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior” (Jaeger, 2013, p. 21-22).

Trazemos algumas considerações gerais sobre o entendimento do que é educação, e de como a sua produção consciente pode alterar a natureza física de um homem, assim como de suas qualidades. Entretanto, é pelo espírito humano, que se conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A prática da educação vincula-se diretamente ao grau de desenvolvimento de um povo que por meio da sua comunidade conserva e transmite as suas peculiaridades físicas e espirituais. Neste esforço de dupla estrutura, corpórea e espiritual, que se criam as condições especiais para a manutenção e a transmissão de uma forma particular, que exige organização, e do qual denominamos “educação” (Jaeger, 2013). Nela que se atinge o grau máximo de intensidade, através de um esforço consciente do conhecimento e da vontade para um determinado fim.

Preliminarmente, compreendemos que a educação não é de posse individual, mas sim coletiva, que pertence por essência a uma comunidade. É nesta força comunitária de todos os seus membros que a educação encontra fonte de toda ação e comportamento de educar, através do seu próprio sentir e a cada nova geração. Dessa maneira, toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, seja ela uma família, um grupo étnico, um agregado ou o Estado. É ela que participa da vida e do crescimento de uma sociedade, tanto no seu desenvolvimento estrutural como espiritual, na consciência de valores que regem essa comunidade.

Neste sentido, a Grécia representa como um novo estágio em tudo que se refere ao modo de vida do homem em comunidade, pois fundamenta-se em princípios

completamente novos. Daí a tentativa de refinar nosso olhar aos estudos do povo grego e compreender sua posição singular e de como a investigação moderna nos séculos passados abriu imensamente horizontes da História. Regressamos a este início temporal como um sentido de orientação, não como algo imutável e rígido da História, mas pela sua grandeza espiritual e pelas nossas necessidades vitais e históricas. Entretanto, chamamos a atenção para as devidas e necessárias contextualizações históricas, sociais e temporais que nos separam, mas sem perder o olhar para penetrar no espírito desse povo, através de uma percepção da morfologia da vida humana. Assim, no decurso de nossa análise voltamos constantemente para a Grécia, pois jamais poderemos ultrapassar a antiguidade daqueles que há muitos milênios traçaram o nosso destino.

Jaeger (2013, p. 5), afirma que “não é possível descrever com poucas palavras à ação revolucionária da Grécia para a educação humana”, dada sua forma perene de vida, ou seja, “a formação de um elevado tipo de Homem”. Toda a ideia de educação sempre continha como finalidade esse esforço humano, como uma justificação da comunidade e da individualidade humana; o conhecimento próprio e a inteligibilidade estavam no topo do desenvolvimento grego. Destaca ainda o autor, “e foi sob a forma de *Paideia*, de ‘cultura’, que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros”.

A *Paideia* compreendida como um ideal grego de formação humana, está muito distante do que entendemos hodiernamente a ideia de cultura, como “manifestação e forma de vida que caracteriza um povo”, convertendo-se num simples conceito antropológico descritivo. Já não tem mais o significado de um alto conceito de valor ou de um ideal consciente. Foram os gregos que estabeleceram, pela primeira vez, de modo consciente, esse ideal de cultura como princípio formativo. Hoje, na fluidez da vida humana, o entendimento de cultura não passa de um conceito deteriorado, metamorfoseado, que carrega consigo um alto grau monetário, comercial e com uma visão empreendedora, muitas vezes desconectado da história e das lutas das civilizações.

A importância universal dos gregos como educadores origina-se da concepção de indivíduo na sociedade, num cultivo que não tem raiz na sua subjetividade, mas na sua natureza, entendida aqui como “indubitável origem na sua constituição espiritual”. Uma concepção orgânica, do ponto de vista de que todas as partes são consideradas membros de um todo. Para Jaeger (2013, p. 9), “a tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem,

ação e todas as formas de arte -, radica-se nessa concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica”.

No desenvolvimento da formação do homem grego o estilo e visão artística dos gregos provém inicialmente, como talento estético. A oratória, as formas literárias, a linguagem, o sentimento, a criação abstrata e técnica da lógica, da gramática, da retórica e da filosofia surgem organicamente na sua múltipla e elaborada estrutura, das quais o Homem exprime sua vida. Nela se manifestam a força do pensamento e da arte grega, da percepção dos acontecimentos e das mudanças da natureza e da vida humana.

Neste contexto, a consciência clara dos princípios da vida humana e das leis imanentes da vida corporal e espiritual tinham de adquirir a mais alta importância na comunidade. Ou seja, colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação para formar por meio deles verdadeiros homens, como um processo de construção consciente. Deste modo, a palavra formação só poderia ser utilizada desta forma ao que se referia educação, como uma ação educadora virtuosa mais difícil de adquirir, com uma finalidade constituída de “modo correto e sem falha, nas mãos nos pés e no espírito”, como afirma Jaeger através dos escritos de um poeta grego. Entretanto, a finalidade da vida era função decisiva na *Paideia* e, para além da mera aquisição de conhecimentos e habilidades, tornava-se necessária a “conversão de uma ordenação filosófica e consciente da vida na perspectiva moral e político do homem na *polis*” (Goergen, 2009, p. 30). Por essa razão, a virtude e a vida interior dos cidadãos e governantes estavam no centro do projeto da *Paideia* e da tarefa dos filósofos da condução e instauração da nova ordem que teria o comportamento ético e político como norma dominante.

Nesse caminho, se confrontam duas concepções de filosofia que merecem uma especial atenção: de um lado, a do poder, que busca a dominação, o uso de técnicas de sedução do povo e o adestramento; de outro lado, a formação, que tem como fim maior o aperfeiçoamento geral do homem, que usa da dialética, através da busca reflexiva no interior do homem, a ascensão para o verdadeiro conhecimento. Trata-se, portanto, de dois modelos distintos de virtudes.

Para reforçar as ideias que conduziram o estudo até aqui, Jaeger (2013, p. 11) remete ao conceito de *Bildung*:

Só a esse tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação tal como usou Platão pela primeira vez em sentido metafórico, aplicando-se à ação educadora. A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista.

É, pois, na educação pensada pela cultura grega, que apoiamos nossa investigação. Ao encontrar modos de cultivo do homem que se assemelha, metaforicamente, ao olheiro que “modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador” (Jaeger, 2013, p. 11). Desse processo, surge a construção consciente que tratamos nossos estudos, através de uma forma de vida que traduza a formação de sujeitos em todas as direções e capacidades humanas.

Encontramos no pensamento grego, o homem no centro de suas ideias, em todo seu movimento através da visão artística, pelo seu espírito teórico, pela forma de seus deuses, na escultura, na pintura, na filosofia, na poesia e, finalmente, no Estado grego, onde a essência pode ser compreendida pelo ponto de vista da formação do homem e da sua vida inteira. Nesta trajetória de formação do homem grego não se trata de um *eu* subjetivo, mas “a consciência gradual das leis que determinam a essência humana”. O sentido da educação consistia no ideal dos indivíduos pela norma da comunidade. Como uma forma de humanismo, que está longe da individualidade. Humanismo que vem de *humanitas*, que “significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser” (Jaeger, 2013, p. 12), tal é a genuína *paideia* grega, que não brota do individual, mas da ideia.

O povo grego transmitiu ao longo da história das civilizações, um tesouro de conhecimentos imperecíveis, que perduram até hoje e que contribuem significativamente para compreendermos a essência da ideia de educação. Contextos históricos que nos separam por muitos séculos, com as devidas distinções específicas de cada época, mas que lançam luzes para pensarmos a educação, sua metamorfose através dos tempos e seus desafios atuais.

Eis o fator mais decisivo da *paideia*: o homem como ser político, característica essencial que vinculava ao homem poeta, de Estado e sábio, formando assim, a trindade grega, como sua própria humanidade. Através da palavra, do som e da harmonia, exerciam a ação formadora da alma, como energia mais importante para a formação do espírito e para a aquisição das aptidões. Nesta direção, a literatura exerceu um papel

importante na autoformação do homem grego, através da poesia e da arte, como um tesouro inesgotável de saber e de cultura. Assim, revisar o fenômeno da educação antiga nos ajuda a compreender todo o movimento histórico para examinar seus próprios fundamentos, que muitas vezes foram abalados por momentos bárbaros ou mesmo por uma nova cultura através dos tempos. Para Dalbosco (2023, p. 6), “o projeto da *paideia* implicava numa concepção de formação integral do ser humano que levasse em conta, por um lado, o desenvolvimento por inteiro de suas potencialidades corporais e intelectuais e, por outro, de sua inserção na vida da polis (cidade)”. Simultaneamente, tratava-se de formar o caráter humano segundo um ideal. Tais fundamentos, também são trazidos por Goergen (2009, p. 28), ao afirmar que “o objetivo da *Paideia* seria alcançar os paradigmas transcendentais, tomando-os, na sequência, como parâmetros do agir político e do governo da cidade”.

Em um salto na história, Goergen (2009, p. 34) define que,

o grande marco dessas inovações foi a conquista da Grécia e a consequente racionalização e helenização da cultura romana. A incorporação da ‘noção e ideal de *paideia*, de formação humana pela cultura’, remodelada como *humanitas* sob a liderança intelectual de Cícero, Quintiliano, Varrão, Sêneca e Marco Aurélio.

Paralelamente a isso, a revolução do cristianismo representou uma profunda transformação nas instituições políticas, sociais, culturais e, principalmente, na mentalidade, gerando uma fusão entre os ideais do helenismo e do cristianismo que resultou na *paideia cristã*. Neste novo cenário, de traços universalistas, a mulher e a criança passam a ser mais valorizados. Este contexto não impediu a manutenção dos ideais da *Paideia* como relação clássica grega, projetando-se por toda a Idade Média até meados da modernidade. Neste extenso período destacaram-se Santo Agostinho e Tomás de Aquino, que através do “brilho intelectual e liderança religiosa fundamentaram os ideais éticos, antropológicos e políticos, próprios da *paideia cristã* que dominou o longo milênio da Idade Média” (Goergen, 2009, p. 34). Sem perder de vista a vertente da cultura grega que serviram de substrato teórico para a elaboração do novo modelo formativo, através do platonismo e do aristotelismo, Agostinho e Tomás de Aquino trazem em suas referências um conjunto de tratados da *Paideia cristã* que são importantes para o campo da educação, como exemplo trazemos a obra *De Magistro*, de Santo Agostinho. A obra representa um “tratado pedagógico, na forma de colóquio pelo qual o pai Aurélio Agostinho, aclara a seu filho Adeodato que, somente no mundo divino poderia existir a

perfeição do ser e a luz do verdadeiro conhecimento” (Zilles, 2015, p. 9). Ainda refere o tradutor da obra, que este é o último diálogo filosófico de Agostinho, redigido após a morte prematura do seu filho, que então contava com dezesseis anos e que mostra a dependência recíproca da palavra e do pensamento, ao tratar da questão da linguagem na comunicação entre os homens, contudo, conceitua principalmente aspectos pedagógicos ligados a linguagem do pensamento interior. O núcleo da *Paideia* cristã encontrava-se na confluência entre a tradição greco-romana e cristã, onde o ideal humano é representado pela perfeição divina, que “mescla a fixidez abstrata da ideia platônica de bem com a bondade paternal de Deus cristão”.

Todas as ideias inovadoras lançadas nos séculos XIII e XIV demoraram a frutificar no campo educacional. Mesmo assim, impulsionaram um longo processo de profundas transformações e críticas quanto aos métodos e objetivos da educação. Ao rejeitar o método autoritário e tradicionalista da educação medieval, os humanistas propõem um modelo de formação mais humano, integral e amplo, sem deixar de lado o recurso aos clássicos como modo de ampliar o olhar para o futuro a partir de uma renovação profunda dos novos modos de viver, do homem e do mundo, no seu mais pleno sentido renovador. A ênfase no ideal de *humanitas* romano em detrimento da *paideia cristã* renovaram a relação entre o homem e a natureza, com avanços promissores na mentalidade científica e na educação. A matemática aparece como nova força motriz para o desvendamento das leis da natureza apresentando um novo desafio a ser enfrentado para as diferentes posturas epistemológicas. Alguns autores como Descartes, Kepler, Galileu, Newton e Bacon, frutificaram essa mentalidade científica, através do método operativo-experimental das ciências naturais que se apresentou como o argumento da autoridade do conhecimento e a imagem do homem como conhecedor e dominador da natureza. Desta forma, reorganiza-se toda uma formação que institui o homem como agente do progresso e de domínio cada vez maior da natureza.

Todas essas questões aportam para problemas e temas que dizem respeito diretamente à educação, tais como: a universalização do acesso ao ensino, o respeito para com a natureza, a necessidade de aportes didáticos e a relação com a prática; os quais serão assumidos pela reforma, posteriormente, e que representam a transformação da formação e da própria educação. Nesta perspectiva, especialmente o educador tcheco Amos Comenius, “traz para a educação o método e os conteúdos que vinham sendo difundidos no campo da filosofia e da ciência”. Assim, “seu método natural recomenda proceder pedagogicamente à luz das lições das coisas e da natureza que percebemos pelos

nossos sentidos” (Goergen, 2009, p. 40). Ainda neste mesmo caminho, Jean Jacques Rousseau, John Locke e Immanuel Kant também seguiram os princípios comuns de Comenius. Todos esses autores, além de muitos outros, dedicaram-se para a transformação política, cultural e social do mundo humano, através de uma visão científica, com o intento de pensar as questões da educação a nova visão científica. Entretanto, todos eles partilham da mesma esperança de que todo “homem converte-se em verdadeiro homem pela educação, e é pela educação que ele se torna o que é. Por essa razão, ao lado da política, a arte de educar está entre as mais difíceis” (Goergen, 2009, p. 40). Um ideal de formação como processo, em que o homem se constrói, um *estar a caminho de si mesmo*, como descrito por Wolfgang Goethe (2021) (grifo nosso).

Pensar por si mesmo, orientado por valores morais para a construção da boa vontade, do saber como um ato livre e do aprender a partir da construção do pensamento autônomo dos sujeitos. Nestes termos, para Goergen (2009, p. 45), “*Bildung* é, na verdade, o processo de autoconstrução do ser humano e da constituição de sua vontade no permanente conflito entre a sensibilidade e a razão, ou seja, entre o indivíduo e a sociedade”.

No contexto alemão, o tema da formação dos indivíduos e da formação da cultura nacional atravessou grande parte da reflexão sobre o sentido e a tarefa da filosofia, além da sua singularidade e da preocupação com o debate sobre a educação. No centro destes debates a ideia de *Bildung*, norteou a elaboração da idealização em torno da cultura, como termo principal no desenvolvimento da pedagogia moderna, produzindo enorme repercussões na educação contemporânea. Além disso, ela foi base para a literatura, a filosofia e a pedagogia alemãs do final do século XVIII e início do século XIX, com uma atual fecundidade sócio-histórica, na perspectiva do ser humano integral, nos campos biológicos, éticos, racionais e estéticos.

O termo *Bildung* derivado de *Bild* (imagem), correspondente ao latim *formatio*. Em geral, significa contorno, imagem ou, mais precisamente, forma. Já o prefixo – *ung* assinala o processo segundo o qual essa forma seria obtida, o que nos permitiria traduzi-la em português por formação. De forma intuitiva, a relação dessa expressão com a teoria pedagógica ou com a filosofia da cultura é bastante evidente, mas seu conceito universal torna-se uma tarefa extremamente exigente e quase impossível.

O conceito de *Bildung* percorreu longa trajetória histórica até alcançar um significado pedagógico em sentido estrito. Dentre eles, uma visão especulativa e teológica-mística de Meister Eckardt (1260-1328); pelo momento místico/natural da

doutrina de vida de Paracelsus (1493-1541); pela teosofia de Jakob Boehme (1575-1624). Autores como Santo Agostinho, em *De Magistro*, assim como Herbart já apresentavam um sentido próximo de formação, da relação entre linguagem, palavra e esclarecimento. O surgimento do conceito de *Bildung* na educação ocorreu somente no século XVIII, e em seu distanciamento crítico com a teologia e a metafísica, ou seja, frente às ideologias das classes nobres e do clero. Trata-se de uma oposição às relações de poder limitantes da condição humana, “na qual a *Bildung* eleva o homem ao nível do racional, libertando-o da condição de mera função das relações de poder” (Goergen, 2019, p.16-19). Neste longo percurso histórico, a *Bildung* despede-se de sua aura mística e assume uma relação mais planejada, direta e subjetiva entre educador e educando, que se funda na necessidade do homem de se conduzir e de ser conduzido no processo de integração social, dada sua própria fragilidade e dependência. Deste modo, “*Bildung* significa, agora, a formação do homem virtuoso mediante influência externa à luz do conceito de cultura e civilização, atinentes ao progresso do mundo” (Goergen, 2019, p. 19).

Foi Humboldt³⁰ o primeiro a assumir uma teoria da formação. Resumidamente, podemos referir enquanto processo de desenvolvimento pleno das forças ou potencialidades do indivíduo, onde a sociedade funciona como meio desse processo, com uma ampliação do âmbito espiritual do homem, de forma imprevisível, autônomo e inexplicável. Humboldt pensava o ideal de *Bildung* segundo o modelo da ação moral livre em Kant, como cultivo de si mesmo, como um aperfeiçoamento contínuo independentemente de qualquer razão utilitária, exercido como um imperativo categórico. Dar o máximo possível de substância ao conceito de humanidade em nós mesmos, em

³⁰Friedrich Christian Karl Ferdinand Wilhelm von Humboldt nasceu em 22 de junho de 1767 em Potsdam. Filho de Alexander Georg von Humboldt, major do exército da Prússia. Dois anos mais velho que seu irmão, o geógrafo Friedrich Heinrich Alexander von Humboldt, conhecido por suas aventuras na América do Sul e pelas inúmeras descobertas que fez neste continente e nos oceanos. A entrada de Humboldt na filosofia aconteceu sob a vigilância de J. J. Engel, que infundiu no jovem as ideias wolffianas e o colocou, completamente, num clima “iluminista e ilustrado”. É importante observar, para se entender com justeza as ideias linguísticas de Humboldt, que Christian Wolff era adepto do Racionalismo, doutrina que define a razão como o elemento fundamental e irredutível da especulação filosófica, recusando conceitos referentes à Revelação e ao Sobrenatural. Para os racionalistas, a Razão, portanto, independe da experiência sensível, valendo-se apenas de princípios lógicos inatos para formular suas proposições lógicas e seguras. A publicação da primeira obra de Humboldt, *Sokrates und Plato uber die Gottheit, uber die Vorsehung und die Unsterblichkeit*, ocorreu em 1787. Dois anos depois, em 1789, em Frankfurt-am-Oder, começou a estudar Direito e, além de conhecer Carolina von Dachenrode, a mulher que viria a ser sua esposa, conheceu Schiller, que se tornaria seu correspondente. (Milani, 2012). Ao fundar a Universidade de Berlin em 1810 aprovou formas de educação geral que deveriam estimular a memória, agudizar a inteligência e educar o sentimento moral. O próprio Humboldt esclarecia que as instituições científicas superiores tinham duas tarefas: de um lado promover o desenvolvimento máximo da ciência e, de outro, a produção de conteúdo responsável pela formação intelectual e moral. Em síntese, o desenvolvimento harmônico de todas as potencialidades dos estudantes (Goergen, 2009).

toda nossa vida como um traço vital, realizado entre nós mesmos e o mundo para chegar à reciprocidade viva, livre e universal. O indivíduo cultivado como síntese simbólica de toda a humanidade, como destino vital de cada um para o desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades humanas. Foram Wolfgang Goethe e Friedrich Schiller que contribuíram significativamente através de seus pensamentos, como fundadores do romantismo e do enfoque estético, com o ponto de encontro entre espírito e natureza, ou entre a razão e a sensibilidade. Goethe, na obra *Os anos de aprendizado do jovem Wilhelm Meister*, reflete através da novela pedagógica uma visão serena do mundo inspirada em grandes poetas, onde assume um modelo ideal de educação espiritual e material. Assume a formação como um modo de transformação do homem e do mundo, através da formação plena da harmonia e do cultivo do espírito e do gosto. Já Schiller destaca que o impulso racional e sensível podem e devem agir em consonância sem prejuízo de um para outro, que é alcançado pela transformação estética, que ao conduzir à plenitude dos sentimentos e da liberdade diante do mundo, atribui à arte um valor revolucionário e social. No lugar da religião, a arte deve ser capaz de se tornar o poder unificador, pela comunicação, como nova perspectiva das relações intersubjetivas entre os homens e do próprio conceito de formação.

Diante do exposto, *Bildung* é um conceito extremamente dinâmico e complexo, que não pode ser associado a nenhuma ideologia, estrato social ou corrente teórica em particular. Trata-se de uma referência importante no campo da educação, de caráter socialmente aberto e que compele o indivíduo a agir no mundo, através da sociabilidade como um dos seus elementos constitutivos mais importantes. A educação era vista no sentido de uma formação ampla, não pelos privilégios individuais, mas pelo mérito e pelo talento, que não poderia ser baseada para um treinamento profissional. O objetivo era libertar as pessoas de papéis predeterminados, por isso lhe conferia um caráter libertador. Neste sentido, “acreditava-se que a educação libertaria o indivíduo para escolher livremente sua ocupação, substituindo a autoridade e a tradição pela personalidade e o juízo autônomo de cada um” (Alves, 2019, p. 9).

Desse modo, ao trazermos o tema para a contemporaneidade, a educação é entendida a partir de sua etimologia de “conduzir para fora”, como uma caminhada interminável na qual o sujeito supera a si mesmo, com a inteligibilidade que a ele se integra. Nessa perspectiva, a educação que aparece com a infância como potência e exposição, necessita da posição indiscutível de um mestre, como aquele que “sustenta à vontade” (Masschlein; Simons, 2014, p. 34-39). Entende-se por mestre como aquele

profissional apto para transmitir parte do saber elaborado, mas que também está apto para recriar e atualizar este saber de acordo com as necessidades e exigências do seu contexto histórico, capaz de adequá-lo criticamente diante das situações concretas em que vive. Através da formação permanente da práxis, o mestre cria organicamente na escola, espaços capazes de construção da cidadania, de crítica e de reconstrução do senso comum, capaz de conduzir a si e aos outros de forma ética e política.

Exercer esse debate sobre o papel público da educação, no que diz respeito à igualdade, à democracia e ao acesso, pelas inúmeras vozes de educadores é o ponto de partida para a liberdade e para a justiça social. Na igualdade como ponto de partida, na promoção do pensamento, do experimento e da inovação, como possibilidade de emancipação humana entendida como “habilidade para falar, pensar e agir” (Masschelein; Simons, 2014, p. 86).

Nossas convicções acercam-se de que a escola é este espaço de criar seres emancipados, não como ambiente de aprendizagem ou que se resume a desenvolver talentos (competências e habilidades), mas onde os momentos democráticos podem acontecer, como espaço preeminente de emancipação e igualdade; é isso que nos fascina, essa verdade democrática possível.

4.3 A escola mais uma vez: a *skholé* como renovação do mundo comum

Na tentativa de elucidar a origem da noção de escola, elucidada-se a noção de tempo. Para Masschelein e Simons (2014, p. 160), a noção de escola “deriva do grego *skholé*, que significa, antes de tudo, ‘tempo livre’, mas também: resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola”. Todos os significados contêm sua importância e merecem uma elaboração considerável, mas vamos nos deter na noção de tempo livre, para os fins específicos ao que nos propomos. Vamos nos desafiar a um exercício de pensamento, com o intuito de dar forma aquilo que chamamos de “tempo livre”, e que não se trata do tempo de lazer, nem do tempo da aprendizagem, mas sim do tempo de “pensamento, estudo e exercício”, ou ainda, o tempo do que é possível e é real. Os autores articulam de forma direta, que a “educação é acerca de fazer com que o tempo livre ou público aconteça, para que a lacuna encontre (seu) lugar”. Trata-se, portanto, de fazer da escola, *skholé*, ou seja, de fazer com que a educação seja acontecimento, que esteja sempre em construção, em que se possa sempre suspender um tempo definido ou destinado.

Nessa perspectiva, a escola pode ser vista como uma fonte de “tempo livre”, em contraposição ao “tempo produtivo”, que impera em nossa sociedade e que tende a colonizar todas as esferas da sociedade e as nossas subjetividades. No segundo capítulo da tese, convidamos o leitor a pensar o presente, especialmente, num tempo em que as instituições que fazem o espaço público são objeto de descrença generalizada por parte da sociedade, sendo foco de muitas ameaças e de falas desqualificadoras. Já no terceiro capítulo, adentramos o espaço escolar e observamos minuciosamente seu lugar, seus movimentos e suas fragilidades. Convidamos agora, para que o leitor possa olhar para esse lugar por outra ótica, como um espaço que necessita de tempo para se constituir e se fazer crescer e florescer. Para reforçar a ideia de que o tempo da educação precisa dedicar-se ao pensamento, ao estudo e ao exercício, mas da mesma forma à humanização, recorreremos a seguinte afirmação: “a educação é bárbara na medida em que elimina o espaço e o tempo para que os estudantes possam aparecer e ser sujeitos singulares” (Petry, 2017, p. 121). O paradoxo é que ao negar esse espaço e tempo livre da escola do “pensamento, estudo e exercício”, preenchemos com o “tempo produtivo” de nossos currículos, com práticas escolares que pensamos produzi-lo. Assim, a “escolarização da escola passa pela ação e pelo pensamento, ambos relacionados ao ‘tempo livre’: é em virtude da possibilidade de se instaurar um espaço distinto do mundo e das ocupações da vida que os alunos poderão ser introduzidos no mundo e inseridos nele por meio da palavra e da ação” (Petry, 2017, p. 123). O “tempo livre” é uma das condições para a possibilidade do pensamento, em que se suspende o tempo dos negócios, das metas, da otimização, da mobilização e da produção (por exemplo, dos resultados da aprendizagem). É o tempo sem objetivo e sem destino de fim. Neste aspecto, reforçamos o ponto nuclear de nossa tese, a partir da ideia de tempo livre, com a finalidade de a escola dar o seu grau de autonomia em fazer o seu próprio tempo e não o tempo imposto de fora, ao dobrar-se às exigências neoliberais atendendo quase que exclusivamente a regras exteriores à escola. Deste modo, o saber demorar-se diante das coisas fundamentais é o ponto de partida para a formação que exige um certo distanciamento e que, por sua vez, caracteriza a postura hermenêutica. Para Gadamer (2012, p. 198), “a hermenêutica é uma visão fundamental do que significa em geral conhecer para o homem na vida prática, mesmo quando trabalhamos com métodos científicos”. Essa atitude é necessariamente provocada pela escuta refinada do ouvido interior, que pressupõe o distanciamento do tempo empírico. Esse retorno do sujeito a sua própria interioridade torna-se ação indispensável para a relação com os outros, uma vez que reconhece seus conflitos, seus

dilemas e seus preconceitos. Há um movimento importante aqui que precisamos destacar: o movimento necessário de abertura, indispensável para chegar ao outro, deslocamento este que possibilita a escuta. Por conseguinte, o que está em jogo na escola é algo muito radical, é fortalecer no espírito humano o sentido de abertura e a capacidade de partilhar experiências comuns que melhorem as condições do indivíduo e da sociedade. A formação aqui é entendida como projeto individual e coletivo com caráter democrático e partilhado.

Escola ou *skholé* não pode ser confundida com a ideia de instituição e, que assim, também pode ocorrer fora dela. Poderíamos concluir a esta altura de nossas reflexões, que de certa forma, a escola [neoliberal] se apropriou e domesticou esse “tempo livre”, otimizando e mobilizando este tempo para reforma e potencialização de resultados. Este tempo domesticado resultou numa espécie do que poderíamos chamar de “culto da emergência”, onde a instauração da comunicação com a tecnologia instituiu a imediatez das respostas às exigências do mercado para o campo da educação.

É importante ressaltar que a *skholé* tem como fim o exercício, o estudo e o pensamento. No entanto, não é definido como um produto ou resultado, como costumeiramente vemos em políticas educacionais e currículos escolares. Para Masschelein e Simons (2014, p. 161), tempo livre “é o tempo que é liberado de um fim específico e, portanto, da economia habitual do tempo”, torna-se então, não destinado, com um propósito suspenso ou atrasado. Por isso, somamos a essa compreensão a ideia de que é um tempo de descanso, inoperante do tempo normal da vida. É o tempo livre para o pensamento, estudo e exercício, separado da vida produtiva, do labor e do trabalho, em que as atividades com finalidade econômica são colocadas à distância. É o tempo em que o estudo pelo conhecimento é um fim em si mesmo, em que se está comprometido em conectar-se e exercitar-se com o seu pensamento.

Para os autores, “a suspensão, a profanação e a atenção” são características típicas da *skholé*, e que faz deste tempo ser um “tempo público”, em que as palavras, a linguagem e as coisas não são parte, propriedade ou orientação familiar: são “coisas postas ‘em cima da mesa’, transformando-se em coisas comuns, coisas que estão à disposição de todos para uso livre” (Masschelein; Simons, 2014, p. 161). Assim, a suspensão é compreendida como evitar algo que está temporariamente em vigor, e que não pode confundir-se com destruir ou ignorar, mas como um evento de des-familiarização ou des-privatização, como algo que é livre, livre de e para.... Já a característica da profanação, pode referir-se a liberdade, como algo puro, “substituído para uso comum das pessoas”. É uma condição

de tempo entendido como profano, como um lugar vazio, em que se estabelecem condições desconectados do mundo regular, da família e da sociedade e, portanto, em que se criam espaços para o uso comum das práticas e da palavra. Podemos afirmar, neste sentido, que é a condição em que as coisas do mundo estão abertas como algo comum a todos. Maschelein e Simons (2014, p. 162-163) concebem que “a escola profana/*skholé* funciona como uma espécie de lugar comum, onde nada é compartilhado, mas tudo pode ser compartilhado”. Uma educação conservadora no sentido de manter coisas, palavras e práticas, como inacabadas, para que a cada geração os alunos possam começar de novo, com essas coisas e com o mundo, e que podem dar um novo significado. *Skholé* não é um rito de passagem, mas um momento de atenção, em que temos o tempo para considerar as coisas do mundo, de estar nele, de ser presença; como um tempo de entrega a essa experiência e cheio de encontros: uma condição humana de pluralidades. Poderíamos ainda, reforçar a ideia de *skholé* a partir de Arendt (2022, p. 67), como uma humanidade ideal em virtude da tradicional conotação do lazer, “uma vida devotada a alvos mais altos que o trabalho e a política”. Educação compreendida pela autora, como essência de natalidade, pelo fato de que os seres nascem para o mundo.

Tomando ainda as referências de Maschelein e Simons (2014), podemos observar diferentes nomes para o tempo/ação em que algo pode ser e tornar-se presente, *skholé* como “a lacuna entre o passado e o futuro” (Arendt), a “bolha no tempo” (Pennac), um “refúgio” (Horkheimer), um “asilo” (Deligny), um “jardim suspenso” (Barthes)”. Todos estes sentidos referem-se a um tempo em que estamos na sua presença, “em atenção” para um tempo que pode nos tocar, que pode estar na nossa companhia e que nos desperta um interesse em duplo sentido, ou seja, de começar a viver através de experiências compartilhadas com os outros e com o mundo, como uma exposição ao mundo comum. Em outras palavras, podemos dizer que *skholé* “é onde o mundo acontece” e, por isso, é formativa e transformadora, pois trata-se de descoberta individual e coletiva, para tornar-se. É uma exposição junto com os outros e com o mundo, é um cuidar-se de si, na companhia dos outros e diante de um mundo.

A esta altura das análises, o leitor pode nos interrogar: *como suspender o tempo, como mostrar o mundo, como realizar essa tarefa num contexto contemporâneo tão desfavorável?* Buscamos inspiração, mais uma vez, em Foucault, para nos dar pistas plausíveis nesta importante tarefa. Não se trata apenas de mostrar o mundo e torná-lo conhecido, mas efetivamente de transformar o modo de vida dos sujeitos, como uma

estética³¹ da existência, como uma arte de viver, como uma experiência cheia de sentidos, como uma maneira de nos mantermos atentos ao mundo. Essa tarefa precisa de uma forma estética para desenvolver-se, para que todos possam lidar com suas potencialidades diante da própria experiência. Por isso uma estética, pois requer forma, palavras, gestos, comunicação, linguagem, prática, disciplina, memória, limitações: requer uma arte para que a experiência se potencialize.

A educação no sentido de uma *skholé* necessita de tempo, estudo e pensamento, portanto, necessita de uma prática que temporalize esse acontecimento. Assim, “a educação como prática, então, envolve o rastreamento de *espaços*, a organização e a abordagem da *matéria* e da edição do *tempo* que fazem a *skholé* (estudo, tempo, pensamento) acontecer” (Masschelein; Simons, 2014, p. 167). Buscamos nas palestras proferidas por Foucault dos anos 1980, subsídios ao nosso pensamento, através de uma filosofia da educação que nos auxilie numa arquitetura própria de pensamento e prática escolar, na contramão da perspectiva da escola como tempo produtivo, onde o tempo é colonizado por inúmeras habilidades, competências e tecnologias educacionais, já amplamente discutidas no terceiro capítulo desta tese, no qual destacamos a crise sobre o papel público da educação.

4.4 A formação humana e o papel do ócio estudioso como exercício formativo

Abordamos, neste percurso, um diagnóstico atual sobre a sociedade, o sujeito e as suas implicações no campo educacional, a saber, na escola. Olhar para esse contexto é um passo indispensável para o enfrentamento desse entrelaçamento da atual crise da

³¹ Aqui vale ressaltar algumas reflexões e diferenças existentes entre estética e arte. A arte, como área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações. Desse modo, podemos relacionar a arte como possibilidade da promoção do elo entre o homem e o seu mundo, ou ainda, expressar a arte significa existir, no desenvolvimento de possibilidades humanas através da linguagem, da inteligência e da imaginação. A criação é vital para a condição humana. A esse respeito Ernst Fischer (1987) afirma que a arte é o elemento necessário para a união do indivíduo com o seu universo, identificar-se com a vida dos outros e a incorporar em si aquilo que ele não é, mas tem a possibilidade de ser. Já, Schiller (1759-1805) definiu as bases de educação estética como o sentimento educado pela beleza, pelo gosto e pelo impulso lúdico. É nesse estado que o homem experiencia “formas vivas”. “Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva” (Schiller, 2002). Entretanto, para Foucault, estética é - com base no pensamento grego, uma forma de autogoverno, autodomínio e autocuidado. Estas três ideias poderiam ser compreendidas como estilística da existência. Ainda para Foucault (2017), a elaboração da própria vida é metaforicamente representada por uma “obra de arte pessoal”, onde buscamos uma estética da existência, que se constitui através de práticas de liberdade, a partir de um certo número de regras e estilos que estão presentes no meio cultural.

condição social política, econômica e humana na vida diária da escola. Nesta perspectiva, compreender esse cenário torna ainda mais evidente a necessidade de práticas educativas que formem eticamente seus sujeitos. Compreender adequadamente os fenômenos contemporâneos é uma condição indispensável para que educadores e gestores possam empreender, nas diferentes instituições sociais, a tarefa formativa capaz de reter toda a brutalidade inerente a própria condição humana. Por fim, encontramos pistas nas leituras de alguns clássicos como Michel Foucault (2013; 2014; 2017) e Sêneca (2018), para pensarmos o cultivo espiritual de si mesmo e o autogoverno como referência ética num mundo pautado pela destruição e pelo consumo. É a partir desse conjunto de registros que a análise se abriga.

O ócio, ao longo da história, vivenciou a deturpação de conceitos, vinculando-se à ideia de ociosidade, inércia, desleixo, preguiça, desocupação ou inatividade. Ao pretender elucidar as suas diferenças conceituais, defendemos a ideia de que o ócio é uma das formas de enfrentar as vicissitudes da vida, como um processo contínuo de aprendizagem, incorporado ao desenvolvimento de atitudes e valores, como parte integrante da formação do indivíduo. Neste sentido, a educação tornou-se uma das grandes responsáveis em inspirar a mudança de paradigma sobre a experiência do ócio, isto é, com a preocupação de *educar no tempo livre e para o tempo livre* (grifo nosso).

Para Dalbosco (2020, p. 37), “o ócio estudioso contribui decisivamente, em suas várias modalidades, para impedir o retorno humano e social às formas originárias de barbárie”. Como uma “pausa para fôlego” o ócio estudioso transforma-se numa tarefa cauterizadora, como um trabalho eminentemente formativo capaz de reter as forças embrutecedoras da condição humana. Reforçamos ainda, que a qualidade do espaço escolar se modifica ao apostar no ócio estudioso e na cultura como um modo de sublimação das forças humanas destrutivas. Neste aspecto, a educação passa a ser uma forma desenvolvida e racional da cultura, como refinamento moral das capacidades humanas. Diante do formato destrutivo da ambiguidade da condição humana que se coloca como entrave para o enfrentamento dos limites da mera opinião, o ócio estudioso transforma-se em exercício espiritual potente capaz de enfrentar os dilemas individuais e coletivos e assumir a ação justa diante deste mundo cuja escuta, leitura, escrita e meditação reflexiva são modelos formativos paradigmáticos para esta construção.

Diante dessa tarefa formativa importante, a gestora escolar possui um papel fundamental e precisa esforçar-se para mostrar que as forças destrutivas inerentes à ação humana ganham força social, mantendo-se inclusive, como uma possibilidade às

instituições através de políticas autoritárias. Em tempos com ações tão destrutivas diante do homem e do meio ambiente, a escola ainda se encontra (e talvez seja uma das únicas) como um espaço rico de interações potentes para a formação cultural baseada no cultivo de si.

No tema do ócio estudioso, cabem os estudos da formação ética do sujeito, desenvolvida por Michel Foucault em seus últimos anos de produção intelectual, em que o autor traduz a noção de ócio (*skholé* ou *otium*),

Não se pode ocupar-se consigo sem que se tenha, diante de si, correlata a si, uma vida em que se possa – perdoem-se a expressão – pagar o luxo da *skholé* ou do *otium* (e que não é, certamente, o ócio no sentido em que o entendemos) [...]. De todo modo, é uma certa forma de vida particular e, na sua particularidade, distinta de todas as outras vidas, que será considerada como condição real do cuidado de si” (Foucault, 2014, p. 102).

Ocupar-se consigo mesmo é de fato um privilégio, diante de um mundo que corre em seu próprio eixo, incapaz e, muitas vezes impossibilitado, de transformar o seu modo de vida. O cuidado de si implica sempre numa escolha do modo pelo qual se quer viver, como uma “possibilidade de praticar uma espécie de *otium* cultivado”. Para isso, buscamos na cultura grega, helenística e romana, nossa inspiração, onde o “cuidado de si sempre tomou forma em práticas, em instituições e em grupos”. Dadas as devidas diferenças de tempo e de funções, o cuidado de si era privilégio de alguns, normalmente implicavam na exclusão de grupos ou pessoas. Ainda que generalizando-se como princípio e articulando-se como fenômeno sectário, Foucault (2014, p. 145) chama a atenção para a difusão desta prática, como um exercício importante de formação. Entretanto, nem todos tinham a garantia desse direito, ele não era concedido para acesso universal; ao contrário, era exclusivo para as elites, para aqueles que podiam pagar pelo luxo da *skholé*. Desse modo, era uma forma de vida particular, distinta de outras vidas e que era considerada como real condição do cuidado de si. Esse modo de “ocupar-se consigo” era privilégio das elites, assim como era para aqueles que a obtinham por consequência da prática do exercício de si. Assim, essa possibilidade do exercício do cuidado de si só era possível para alguns, para os que possuíam capacidade intelectual, social e econômica. Essa exclusividade, inquietante a Sêneca, em que manifesta seu empenho para que todos tivessem acesso a filosofia. Na Carta 31, Sêneca (2018, p. 119-120) chama a atenção para as injustiças humanas, em que assim descreve:

Devemos procurar algo que não se deteriore com o tempo, nem conheça o menor obstáculo. Somente a alma está nestas condições, desde que virtuosa, boa, elevada. Um deus morando num corpo humano – aqui está a designação justa para esta alma. Uma alma assim tanto pode encontrar-se num cavaleiro romano, como num liberto, como num escravo! O que são, na realidade, um “cavaleiro romano”, um “liberto”, um “escravo”? Apenas nomes, derivados da ambição e da injustiça humanas. Para subir ao céu pode partir-se de qualquer canto.

Deste modo, a filosofia como prática do cuidado não poderia ser exclusividade para alguns, cujo o nascimento desse o privilégio do ócio; mas uma condição a qualquer um. Exposto isso, ainda que de forma breve, compreendemos a importância do ócio, do tempo livre, para a prática dos exercícios do cuidado de si. Ainda na Carta 44, Sêneca (2018, p. 149), afirma que “a filosofia não rejeita nem elege ninguém: a sua luz brilha para todos”. Suas palavras vão ao encontro de nossos argumentos, em que a justiça social e a inclusão sejam fundantes de uma escola pública para todos e de direito ao ócio estudioso. Seja como for, o que chamamos a atenção aqui é reforçar para a presença “de uma preocupação latente com uma formação cuidadosa, atenta e contínua do indivíduo no contexto do cuidado de si” (Carvalho, 2014, p. 38).

Por isso, nosso esforço se dá na construção de uma escola em que o ócio estudioso seja garantia para todos, em que o tempo para a escuta, leitura, escrita, meditação, arte, literatura, teatro, música, cinema, movimento corporal e intelectual sejam um direito e um dever da educação pública. Um tempo em que se está suspenso da velocidade do mundo cotidiano, das mazelas da sociedade e das enormes dificuldades que as famílias passam diariamente para viver e sobreviver – um tempo em suspensão. Há, portanto, uma necessidade de “escuta forte” com relação às práticas de si, de aperceber-se da importância desta tarefa, de coragem, de força e de resistência para executá-la. Uma escuta que permite uma integração do que se está partilhando com o encontro de si mesmo, uma escuta de partilha, uma escuta de comunhão, que reconhece o outro, ao encontro da alteridade humana.

O princípio de ocupar-se consigo mesmo é tarefa para todos e em todo lugar, como um cultivo diário, exigente e transformador. Um cultivo ético, político e social, que não existe no fechamento de si, mas no contato constante com o outro e com o mundo, “para progredir nesse trabalho feito sobre si, para atingir a si mesmo”, ou ainda, como “transformação do modo de ser do sujeito por ele mesmo”. Portanto, substituir nossa curiosidade a tudo que nos dispersa por uma atenção ao “guia interior”, compreendido aqui como os princípios que se constitui na história. “É preciso concentrar-se em si

mesmo. [...] É preciso ter consciência, uma consciência de certo modo permanente, de nosso esforço, [...] sempre atenta dessa tensão com a qual nos dirigimos à meta”. Nesta trajetória de si para si, que devemos concentrar toda a nossa vigilância e atenção, não como objeto de conhecimento, mas enquanto sujeito de uma ação que dispõe de meios para atingi-la, pois “o que há para ser atingido é o eu” (Foucault, 2014). De todo modo, “educar-se, formar-se é, então, revestir-se da armadura da instrução”, em que se implica um ideal constante de uma cultura de cultivo, de zelo, de persistência, com o objetivo da própria constituição do sujeito (Carvalho, 2014, p. 38).

Em que cabe esse papel da escola e, em particular, da gestora escolar, como aquela, que na função de mestre tem a tarefa de exercer a *parresía*³²? Pois bem, recorro novamente a Foucault (2013, p.43) para expressar que cabe a diretora escolar a tarefa “de bem dirigir os outros, em particular de dirigir os outros em seu esforço, em sua tentativa de constituir uma relação consigo mesmo que seja uma relação adequada”. Em outras palavras, uma virtude, um dever e uma técnica que encontramos naqueles que dirigem a consciência dos outros e os ajudam a constituir uma relação consigo. Ainda, utilizando o autor, “ninguém pode cuidar de si sem se conhecer” (Foucault, 2013, p. 43). Então, o ócio de que até aqui mencionamos trata-se do tempo designado a ocupar-se consigo mesmo, como um ideal social, um princípio, uma forma de atividade, “uma ocupação regrada, um trabalho com seus procedimentos e objetivos”, como um domínio de um conjunto de atividades complexas e cuidadosamente elaboradas.

Mas de que modo podemos nos conhecer diante do desenvolvimento dessas atividades? Quais são estas atividades? Como exercer o ócio estudioso no espaço escolar? Em que medida ele nos auxilia? Qual o papel da gestora nesta tarefa? Quais espaços possíveis podem ser construídos de ócio estudioso que rompam com a continuidade histórica das experiências educativas na escola? São muitas as questões que se colocam diante da formação dos sujeitos e do papel que a escola exerce neste caminho. A hipótese aqui considerada é a de que o sujeito pode mudar de estatuto ao mesmo tempo em que suas experiências históricas se transformam: “da sujeição às experiências de constituição de si” (Carvalho, 2014, p. 27). Ocupar-se consigo pela perspectiva do ócio estudioso não

³² Mais precisamente, a *parrésia* é uma atividade verbal na qual aquele que fala expressa sua relação pessoal com a verdade e arrisca sua vida porque reconhece que dizer a verdade é uma obrigação para melhorar ou ajudar outras pessoas (tanto como a si mesmo). Na *parrésia*, aquele que fala usa sua liberdade e elege a franqueza em vez da persuasão, a verdade em vez da falsidade ou do silêncio, o risco de morte em vez da vida e a segurança, a crítica ao invés da lisonja, e a obrigação moral em vez do próprio interesse e apatia moral (Foucault, p. 272, 2003).

é uma simples preparação momentânea para a vida; mas é uma forma de vida; mas é uma forma de vida, na medida em que também temos a pretensão de nos ocuparmos com os outros. Um modo de vida que carrega consigo três funções fundamentais: permite exercer uma crítica diante de si mesmo, “desaprender” para se desfazer de práticas desumanizadoras; uma função de luta, que nos permite estar preparado para as vicissitudes da vida, com a disposição para enfrentar os desafios; e, por último, uma função curativa e terapêutica, como um modelo pedagógico que permite “cuidar e curar”. Pensar a escola e a formação através de uma consciência individual diante daquilo que nos falta ou não está em pleno domínio (Foucault, 2014). De modo provisoriamente conclusivo, ao referir o trabalho da gestora escolar, a premissa básica perpassa por “saber governar bem a si mesmo é condição de possibilidade do governo ético dos outros” (Dalbosco, 2020, p. 32).

Deste modo, a hipótese da tese é a de que o ócio estudioso, baseado na persistente e disciplinada escuta, leitura, escrita e meditação, são algumas das formas de enfrentar a propensão humana à violência e a modos de vida que segregam e destroem as relações humanas. A busca por uma vida mais feliz também é tarefa formativa da escola, por isso é importante a investigação de exercícios formativos capazes de estruturarem-se como recursos culturais indispensáveis para a formação ética dos sujeitos, observando também seus limites e desafios. Assim, assinalamos que educação é preparação, no sentido mais amplo de sua compreensão, ou seja, através de muitos exercícios praticados diariamente. Nessa perspectiva, cabe-nos a tarefa de ponderar a permanência da preocupação com relação à formação do sujeito, embora muito distintas das práticas pedagógicas e políticas públicas contemporâneas. Percorrer esse caminho contrário ao diagnóstico já trazido neste texto, torna a tarefa da escola e dos seus agentes, uma tônica necessária; é lançar e ampliar a possibilidade de se problematizar as questões da constituição de sujeitos e de sua formação. Sob este ângulo, a gestora escolar é levada a deslocar a perspectiva reprodutora e a perceber que “educar é um convite para se colocar sob o umbral de uma relação de intercâmbio aberta em que o outro também é levado em consideração, mas é também tentar multiplicar a quantidade de umbrais em acontecimentos possíveis” (Carvalho, 2014, p. 85). Criar inúmeros espaços de oportunidades e possibilidades, educar também é permitir ao outro uma emancipação da própria relação de ensino, compondo uma autonomia de pensamento e de ação, onde cuidar e formar sujeitos são atividades solidárias exercidas no interior da escola.

Dentre esses exercícios destacamos alguns que compõem a tarefa orgânica da própria educação e, ao mesmo tempo, permitem ao professor e ao gestor escolar estabelecer práticas cotidianas que cultivem o espírito para enfrentar as intempéries do mundo e, especificamente, os conflitos internos inerentes a própria condição humana. Dessa forma, recorreremos à leitura de alguns textos clássicos que nos ajudam a compreender como o cultivo ético do espírito é visto como a melhor forma para que o sujeito possa se formar construtivamente.

Tomamos como referência inicial, a Carta 84, de Sêneca (2018), para que, de modo ilustrativo, em suas orientações a Lucílio, toma a **leitura e a escrita** como exercícios formativos de modo privilegiado do ócio estudioso. Sêneca usa a metáfora das abelhas para descrever a importância entre ler e escrever, que mutuamente se retroalimentam e que são capazes de fornecer um equilíbrio perfeito para o corpo e para as ideias. Assim, refere-se o filósofo, à entrega da leitura e da escrita: “devemos imitar as abelhas que deambulam pelas flores, escolhendo as mais apropriadas ao fabrico do mel, e depois trabalham o material recolhido, distribuem-no pelos favos e, nas palavras do nosso Virgílio, ‘o líquido mel acumulam, e fazem inchar os alvéolos do doce néctar’” (Sêneca, 2018, p. 380). Pensamos, neste sentido, de imitar as abelhas, coletar e discriminar as diferentes leituras, saborear o deleite de suas páginas, entretanto, capazes de selecionar criteriosamente a partir de nossa atenção e de nossos sentidos, usar de toda nossa inteligência para transformar num produto de “sabor individual”, todos aqueles sucos e líquidos colhidos e extraídos. Assim, as fontes que nos nutrem e nos inspiram nas leituras e ficam visíveis no resultado final da escrita. Por meio da leitura, somos capazes de criar e recriar ideias e pensamentos, produzir linguagem, reinventando assim seu espírito criativo. Depois de escrever, somos potencializados a organizar a partir de uma pluralidade de vozes, um “cântico harmônico” capaz de expressar nossa autonomia e singularidade.

Na epígrafe deste capítulo, “[...] mesmo assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, não há quem impeça a voz humana. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde seja”, Galeano é capaz de expressar, assim como Sêneca, a potencialidade da leitura, da escrita, da linguagem e da meditação. Como um processo do próprio corpo, que ao ser assimilado, é capaz de produzir um grande número de ideias, a leitura e a escrita, tornam-se como um organismo único, que pode perdurar na memória, como um coro que é formado por um grande número de vozes. Ainda Sêneca, ilustra

muito bem essa representação ao dizer que “é assim mesmo que eu quero o nosso espírito: que ele domine muitas técnicas, conheça muitos preceitos e exemplos de muitas épocas, mas tudo isso dotado de uma alma própria e individual” (Sêneca, 2018, p. 382). Ou seja, a leitura de bons livros, em especial, de textos clássicos, pode ser capaz de permitir o cultivo de muitas técnicas e o aprendizado de muitos costumes, normas e regras, que contribuem significativamente “para a formação da autonomia e da singularidade do sujeito” (Dalbosco, 2020, p. 45). Encontramos, em Sêneca, uma antecipação do mais alto ideal da *Bildung* moderna, como a autonomia (maioridade) em que há uma disposição indispensável para a formação de todas as capacidades humanas em todas as direções e sentidos.

Entretanto, Sêneca (2018) e Dalbosco (2020), alertam que só a leitura não é suficiente. Além dela, a escrita toma parte de uma unidade capaz de provocar o equilíbrio para que se possa dar forma às ideias associadas das leituras. Se a leitura é capaz de nos levar para lugares inimaginados, a pensamentos outros e a dirimir preconceitos e dogmas, a escrita é capaz de possibilitar a reinvenção do sujeito para lapidar sua própria *stultitia*³³.

Foucault, em sua aula de 03 de março de 1984, segunda hora, aborda o tema da leitura a partir de alguns preceitos que eram correntes na Antiguidade e que retomam, de certa forma, a leitura filosófica sem modifica-los na sua essência. A partir de algumas referências como as cartas de Sêneca, Epicuro e as raízes gregas e latinas das palavras, Foucault (2014, p. 317), traz alguns conselhos que são dados, inicialmente a partir da leitura. Em princípio, “ler poucos autores; ler poucas obras; ler nessas obras, poucos trechos; escolher algumas passagens importantes e suficientes”. Para Sêneca³⁴ (2018, p. 3), “demasiada abundância de livros é fonte de dispersão”. Daí decorre a prática dos resumos como uma forma de exercício para atualizar e rememorar uma doutrina que precisaria não apenas para ficar conhecida, mas para ficar assimilada. Assim, “era preciso

³³ A *stultitia* é alguma coisa que a nada se fixa e a nada se apraz. Ora, o que é a *stultitia*? O *stultus* é aquele que não tem cuidado consigo mesmo, [...] aquele que está à mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer. Ele essas representações sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam. O *stultus* está aberto ao mundo exterior na medida em que deixa essas representações de certo modo misturar-se no interior se seu próprio espírito – com suas paixões, seus desejos, sua ambição, seus hábitos de pensamento, suas ilusões, etc., – de maneira que o *stultus* é aquele que está assim à mercê de todos os ventos das representações exteriores e que, depois que elas entraram em seu espírito, não é capaz de fazer a separação, a *discriminatio* entre o conteúdo dessas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos, que acabam por misturar-se com ele (Foucault, 2014). Sobre o tema da *stultitia*, ver também em Sêneca, Cartas a Lucílio, Carta 52, Livro V, p. 176-180

³⁴ Sêneca, Cartas a Lucílio, Livro I, Carta 2, p. 3-4.

ter-se tornado o sujeito que fala”. As cartas de Sêneca à Lucílio³⁵ também consideradas como uma prática de leitura e escrita importante, consistiam em destacar citações de um autor e enviá-las ao destinatário para compor reflexões e meditações acerca do assunto. Nesse ponto, Foucault (2014, p. 318) chama a atenção para uma finalidade importante da leitura filosófica, em que o conhecimento não está na obra do autor, nem mesmo na função de se aprofundar num tema, mas de que é “pela leitura – em todo caso é este seu objetivo principal – trata-se essencialmente de propiciar uma ocasião de meditação”.

Já a palavra **meditação**, na versão latina *meditativo* (ou o verbo *meditari*) traduz o substantivo grego *meléte*, o verbo grego *meletân*. Essas significações de *meléte* e *meletân* não se referem, de nenhum modo, ao que compreendemos sobre meditação hoje e nos séculos, XIX e XX. Façamos uma digressão para entendermos a raiz da noção de meditação e seu significado na origem grega. Deste modo, a raiz da noção de meditação e seu significado têm origem grega.

Meléte é exercício. *Meletân* está muito próximo, por exemplo, de *gymnázēin*, que [significa] “exercitar-se”, “treinar”; tem entretanto uma conotação ou, por assim dizer, um centro da gravidade do campo significativo um pouco diferente, na medida em que *gymnázēin* de modo geral designa mais uma espécie de prova “em realidade”, uma maneira de se confrontar com a própria coisa, assim como nos confrontamos com um adversário para saber se somos capazes de lhe resistir ou de ser ao mais forte; *meletân* por sua vez é antes uma espécie de exercício de pensamento, exercício “em pensamento”, mas que, repito, é muito diferente do que entendemos por meditação (Foucault, 2014, p. 318).

Se recorrermos novamente ao dicionário teremos diferentes significados para o verbo meditar: (1) Submeter a exame interior; ponderar. (2) Estudar, considerar, refletir. (3) Concentrar intensamente o espírito em algo; refletir, pensar (Ferreira, 2004, p. 545). De forma provisória, podemos chegar à compreensão de meditação, atualmente, como a tarefa de pensar com intensidade algum tema para se aprofundar ou deixar o pensamento desenvolver-se em ordem regrada a partir daquilo que se pensa. Para os gregos e os latinos o sentido não era esse, mas entendido a partir de dois aspectos essenciais. Primeiro, “*meletân* consiste em fazer um exercício de apropriação, apropriação de um pensamento”, dessa forma, não se trata de interpretar um texto. Adverso a este ponto, “na *meditativo*, [...] trata-se de apropriar-se [de um pensamento], de dele persuadir-se tão profundamente

³⁵ As cartas representam uma correspondência efetiva mantidas por Sêneca com o seu destinatário que descrevem a inclusão de numerosos elementos informativos sobre múltiplos aspectos da vida e da civilização romanas e do fato da natureza dos problemas que suscitam e discutem se revestem de uma pertinência transcendente à época que foram redigidas e oferecem uma fonte viva de meditação sobre os valores da sociedade em que se insere.

que, por um lado, acreditamos que ele seja verdadeiro e, por outro, podemos constantemente redizê-lo, redizê-lo tão logo a necessidade se imponha ou a ocasião se apresente” (Foucault, 2014, p. 318). Trata-se de a verdade estar gravada no espírito, de maneira que a podemos utilizá-la e lembra-la sempre que tivermos essa necessidade, de forma que a tenhamos sempre à mão e dela fazer um princípio de ação: do sujeito que age como se deve. O segundo aspecto trazido pelos gregos é que *meditatio* consiste em fazer uma espécie de experiência de identificação, como um modo de exercitar-se sobre o modo como se pensa. Assim, a meditação não é, pois, um jogo do sujeito com seu próprio pensamento, mas trata-se de um jogo efetuado pelo pensamento sobre o sujeito. Mas, “é um exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo pensamento, em uma determinada situação. Deslocamento do sujeito com relação ao que ele é efeito do pensamento” (Foucault, 2014, p. 319). Sêneca (2018, p. 3-4)³⁶ corrobora para esse aspecto, ao afirmar que,

eu, de facto, entendo que o primeiro sinal de um espírito bem formado consiste em ser capaz de parar e de coabitar consigo mesmo, [...] reflete todos os dias em qualquer texto que te auxilie a encarar a indigência, a morte, ou qualquer outra calamidade, quando tiveres percorrido diversos textos, escolhe um passo que alimente tua meditação durante o dia.

É essa a função meditativa como exercício do sujeito que se coloca pelo pensamento numa situação, num momento em que se coloca a si e se experimenta a si mesmo. Isso explica porque a leitura filosófica se coloca indiferente ao autor, ao contexto ou frase. Isso explica também, o que se espera da leitura, não uma interpretação de texto, mas uma certa “equipagem” construída pelo sujeito com proposições verdadeiras e que lhe serão importantes em diferentes situações da vida, que lhe valham como prescrições verdadeiras, que lhe sejam, como refere Foucault (2014), “princípios de comportamento”.

Para Muchail (2019, p. 360), é pelos desdobramentos que esse exercício produz, e que se assemelha a um movimento ininterrupto de autoprodução, como um “labor e uma obra”, onde leitura é também entendida como a produção de “um *ethos*, que conduzem à conduta ética. Armadura e equipamento (*parasqué*), meditação como treinamento, assim como os conhecimentos úteis que produzem a transformação do *logos* em *ethos*”. Essa junção de *logos* e *ethos* é uma forma de reunir o conhecimento e o cuidado, é fazer a verdade que se diz. Assim concebida, a leitura adquire a noção de experiência, exercício, e está ligada diretamente à escrita.

³⁶ Sêneca, Cartas a Lucílio, Carta 2, Livro I, p. 3-4 - Carta que apresenta indicativos sobre a leitura

Outrossim, Sêneca (2018, p. 380)³⁷ nos chama a atenção para a necessidade também da **escrita**, ao que ele destaca: a “leitura alimenta a inteligência e retempera-a das fadigas do estudo, sem, contudo, pôr de lado o estudo. Não devemos limitar-nos nem só à escrita, nem só à leitura: uma diminui-nos as forças, esgota-nos (estou me referindo ao trabalho da escrita), a outra amolece-nos e embota-nos a energia”. O conselho dado por Sêneca refere-se a alternância das atividades de leitura e escrita, de forma a equilibrá-las, do mesmo modo que reafirma a importância da escrita, “para que a pena venha a dar forma às ideias coligidas da leitura”.

A partir dessa digressão aos séculos I e II, percebemos que a escrita já se tornara um elemento do exercício de si, como uma prática de si, em seus diferentes aspectos e características. A escrita entendida como uma forma de atitude e uma maneira de se impregnar nos diferentes modos de vida. A noção de ocupar-se consigo mesmo tornou-se imperativo bastante difundido entre os gregos, como uma espécie de “arte da existência”. É deste modo que tratamos a escrita, como uma prática de si, como um exercício coextensivo à vida. Para os gregos, a escrita - a obrigação de escrever – aparece como um desses preceitos de existência: ler, escrever e meditar aparecem como conselhos e hábitos recomendados, denotando aí a nossa diferença para os demais seres vivos. A maior elevação do cuidado de si foi aos seres humanos, *capazes de velar a si mesmos e se servir da própria razão para tomar a si* (grifo nosso). Deste modo, deve-se aprender a viver a própria vida e o que se é internamente, pois, “uma vida feliz é motivada pela virtude que é a capacidade de usar com sabedoria as vantagens e circunstâncias. Cuidar de si implica o uso de todo um conjunto de ocupações e trabalho” (Telles, 2019, p. 298).

Voltando para Foucault, que ao retomar a relação entre a leitura e a escrita, exalta o “adubo” que uma causa à outra, de modo que a escrita dá corpo para aquilo que a leitura recolheu. Utilizando essa metáfora, reforçamos o entendimento da importância desses exercícios que são fundamentais ao processo autoformativo e a própria educação. Assim refere: “a leitura recolhe *orationes, logói* (discursos, elementos de discurso); é preciso disso fazer um *corpus*. É a escrita que vai constituir e assegurar esse *corpus*” (Foucault, 2014, p. 320). Os conselhos e preceitos de escrever são continuamente encontrados nos escritos da cultura antiga, como uma obrigação que juntamente com a meditação torna-

³⁷ Sêneca, Cartas a Lucílio, Carta 84, Livros XI a XIII, p. 379-383 – Tratado da relação entre a leitura e a escrita.

se um treino e um dever. Tinha-se na escrita um hábito recomendado, escrever o que se lê, e uma vez escrito, lê-lo em voz alta.

A escrita é, assim, um elemento de exercício, e um elemento de exercício que traz a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos. Uso, em certo sentido, para nós mesmos. É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de habitou em todo caso de virtualidade física (Foucault, 2014, p. 321).

Como a leitura era um exercício extremamente difícil nos séculos I e II, pois as palavras não eram separadas umas das outras, não bastavam apenas os olhos para realizá-la, era necessário um certo esforço físico para a assimilação da verdade e do *lógos* a se reter. A escrita tornava-se uma tarefa de se guardar (da palavra para a leitura) as meditações e os pensamentos para que estivessem à nossa disposição sempre que delas necessitarmos como um “objeto de conversa consigo mesmo ou com os outros”. Desse modo, “escrevemos após a leitura a fim de podermos reler, reler para nós mesmos e assim incorporarmos o discurso verdadeiro que ouvimos da boca de um outro ou que lemos sob o nome de um outro” (Foucault, 2014, p. 321). Portanto, a escrita é um exercício de uso próprio, mas também para os outros que poderão ler nossas anotações de lembranças e de memórias.

É interessante observar como a cultura grega antiga utilizava a leitura e a escrita como uma espécie de atividade terapêutica. São nas cartas, anotações sobre as leituras e lembranças, que eram denominados de *hypomnêmatas* e que eram utilizadas, em certa medida, como uma espécie de troca maleável de benefícios e favores. Toda essa prática de leitura, anotações para si, escritas de memórias, correspondências, tratados constituem uma prática importante de cuidado para si, mas também de cuidado com o outro, com um modo e preocupação ética. Portanto, “escutar, ler e escrever”, compreendido como uma prática de si, como arte da existência.

Esse é um breve apanhado de ideias sobre as regras práticas da boa leitura e da meditação como indicação da sua principal finalidade. Além disso, o exercício da escrita como um dispositivo importante para a incorporação dos discursos verdadeiros, através de formas diferentes utilizadas na cultura grega antiga, mas que são extremamente importantes na atualidade, como exemplos de rica experiência formativa, como uma espécie de “jogos de pensamento sobre o sujeito” (Foucault, 2014).

Direcionamos nossos esforços, ao final deste capítulo, com o tema da **escuta** e de suas dificuldades, mas uma das principais formas de acesso ao saber e que cotidianamente tem sofrido grande desvalorização cognitiva diante do barulho ensurdecedor do momento presente. Ao longo da história da civilização o ouvido perdeu grande valia em favor do sentido do olhar, em nome de uma legitimação científica de convicção soberana.

Num sentido hermenêutico, a escuta traduz-se, primordialmente, em uma experiência exigente, que demanda condições para acontecer (quem, quando e em que lugar), disponibilidade e temporalidade próprias, reciprocidade e doação. Precisa-se aprender a escutar - o que exige uma atitude de parada, de passividade, em um processo que demanda permanente abertura.

Em meios a tantos ruídos no mundo atual, o silêncio como primeira condição para a escuta, perde o espaço formativo nas relações humanas e na escola. Entretanto, a escuta é central na experiência humana e se apresenta como um indicador para uma maior ou menor humanização enquanto sujeitos, pois “[...] o ouvir é necessariamente exigente por ser de outro um registro, o da sabedoria, a esfera mais profunda das significações humanas e que nos coloca inapelavelmente diante do outro, de nós mesmos e de nossas opções vitais” (Cenci; Casagrande, 2023, p. 276).

Para Gadamer (2011), a compreensão dialógica é central na experiência humana e o nosso maior desafio está em compreender aquilo que não é dito pois, “o inatingível manifesta-se no fato de que não conseguimos empregar adequadamente, na maioria das vezes, nossos diferentes recursos linguísticos: não ouvimos, não falamos, não escrevemos, não lemos e não traduzimos de maneira plenamente satisfatória” (Dalbosco, 2024b, p. 1). Daí decorre o seu principal papel - o sentido formativo da escuta – que demanda uma aprendizagem e uma postura, pois escutar é indissociável do diálogo e exige uma abertura permanente para o outro, na medida em que “a escuta do outro [...] é uma atitude eminentemente humana” (Cenci; Casagrande, 2023, p. 274).

Nestes termos, reafirmamos a necessidade de retomar o debate sobre a importância do *ouvir* no atual sistema educativo, em que a “defesa intransigente da razão impossibilita o reconhecimento do ouvido como órgão essencial na construção do conhecimento” (Flickinger, 2017, p. 44). Ainda para o autor, alguns aspectos são fundamentais para auxiliar nesta reflexão. O primeiro é de que a legitimação do conhecimento continua vinculada ao critério da objetividade, o ouvido traz à tona um conhecimento que não está comprometido com a objetividade material do mundo. Como segundo aspecto, o autor levanta o caráter fugidivo da experiência sonora, pois o sujeito

que a vive não dispõe de pleno domínio, com a provisoriedade do processo de conhecer, que está acima do eu que se outorga como dominante sobre o que se está conhecendo, capaz de questionar nossas certezas. Como terceiro ponto, reforça que “a experiência sonora é nada mais, portanto, que o estímulo material à atividade construtiva de quem ouve”. Já como quarto aspecto, traz como exemplo a música que oculta muito mais do que se consegue revelar efetivamente. Ocorre o mesmo quando se dirige a um texto, ao que está nas entrelinhas, aquilo que está oculto da objetividade da escrita, numa detecção de sentidos que não são únicos. Assim, na experiência de ouvir conclui-se que “o núcleo do esforço de qualquer interpretação consiste em tornar visível o invisível” (Flickinger, 2017, p. 51). Flickinger ainda traz como quinto aspecto, a educação musical, que ao se aproximar do ensino recupera seu caráter de respeito ao silêncio. O necessário repouso no ato de refletir sobre o fluxo ininterrupto de informações que impulsionam o conhecimento, através da imaginação livre e espontânea. É nessa relação ininterrupta entre ruído e silêncio e informação e reflexão que o conhecimento acontece. Para finalizar, a importância do sentido ético que o silêncio contém, trata-se de “ouvir o outro na sua diferença radical” (Flickinger, 2017, p. 52). Tarefa de excelência na educação atual, reconhecimento do outro, como base ética do conhecer permeado pelo diálogo vivo.

É neste esforço de compreender a escuta no sentido filosófico, como diálogo que desde os gregos possuía um papel curativo, único pelo qual era possível aprender a virtude, em sua dimensão ativa e passiva, que reforçamos sua importância na educação: como um exercício de dedicação exigente, de prática assídua, de experiência entre humanos e como uma habilidade que pode ser ensinada e adquirida. É deste exercício da escuta como uma ética, como uma prática de si, que ela se torna processo formativo, em um trabalho exigente, uma vez que para escutar é preciso de silêncio, através de uma atitude ativa do ouvinte, com regras para uma atenção bem dirigida: ao sentido do que é dito como um preceito de ação, memorizar o que é ouvido, gravar o que foi ouvido e examinar a si mesmo.

Já a escuta no sentido pedagógico, que é metódico, exigente e paciente, precisa tornar-se aprendizado – aqui entendido como escuta pedagógica - é caracterizado, pois, em sua complexidade, por um conjunto importante de aspectos que precisam ser exercitados para que ele seja efetivado, tais como o silêncio, a atenção ativa, a memorização, a atenção reflexiva, bem como a atitude do indivíduo com seu corpo e com a própria alma no sentido de um olhar para si mesmo a partir do que escutou (Cenci; Casagrande, 2023, p. 281-282). Ainda para os autores, “escutar é uma condição

ontológica, antropológica e ética enquanto constitui-se em uma das formas fundamentais de significação de si e de apropriação do mundo com os outros” (Cenci; Casagrande, 2023, p. 283), e, por isso, indissociável da pedagogia. Uma pedagogia do diálogo que articule escuta e fala por mais exigente que isso seja. Pois é escutando que aprendemos a falar com os outros. Entretanto, é necessário que se criem condições pedagógicas para isso acontecer, não pode ser um exercício baseado no espontaneísmo. A escuta é o primeiro passo para a articulação no plano pedagógico. Assim, é o professor o primeiro a pensar nas condições necessárias para uma escuta pedagógica. A centralidade da relação pedagógica deve ser o diálogo, não elevando a centralidade nem do educador, nem do educando e para que isso aconteça é necessária a primazia da escuta de ambos. Assim, “escutar é um aprendizado que precisa envolver não apenas o educando, mas, sempre e também, o educador. O colocar-se no lugar de escuta, o descentramento em relação ao seu papel de educador, não o dispensa de todas as exigências – antes as reforça – que aquele o coloca” (Cenci; Casagrande, 2023, p. 286).

Diálogo e escuta que exigem uma implicação ética. Escutar e falar com o outro significa comprometer-se com ele (pronunciar-se, mas receber também o anúncio). Diálogo e escuta passam a ser um exercício genuíno, mas também uma postura, um modo de ser diante do mundo, que possui diferentes sentidos: um sentido epistêmico (que precisa ser qualificado), um sentido ético (de abertura diante do outro) e um sentido político e pedagógico (pois agirá diante do mundo). Entretanto, diante dessa necessidade de horizontalidade nas relações que a escuta exige, que precisamos observar seu núcleo no poder do docente ou do gestor (papel/poder do educador) e que poderá ser levado adiante de modo dialógico ou autoritário. Diante dessa perspectiva, as condições para a escuta e o diálogo demandam um procedimento, uma postura tanto do educador quanto do educando. Dito de outra forma, a escuta exige um aprendizado e uma postura de abertura para o outro.

Para Gadamer (2010; 2012), de forma muito sintética, os exercícios da fala, da escrita, da leitura e da meditação, têm ancoragem na escuta, como fenômeno primordial de diálogo humano. Ele recorre ao termo enigmático “ouvido interior” como “forma de apreensão da formação ideal da linguagem” (Dalbosco, 2024a), como um exercício apropriado para enfrentar os limites que a ela são impostos. Ainda para o autor, a “postura de meditação serena provocada pela idealidade do ouvido interior pressupõe o distanciamento em relação ao aceleração do tempo empírico”. Assim, “o saber demorar-se diante da coisa é o ponto de partida da formação do distanciamento que

caracteriza a postura hermenêutica e isso é provocado pela escuta refinada do ouvido interior” (Dalbosco, 2024a, p. 3). Encontramos nesta breve reflexão a importância de um retorno exigente a própria interioridade do sujeito, ao escutar de forma aprimorada seu “ouvido interior”. Essa atitude o conduz para o diálogo consigo mesmo e com os outros, numa forma genuína de pensamento.

Já para Foucault (2014), a escuta é o primeiro passo, o primeiro procedimento para a *ascese* e subjetividade humanas, em que a verdade será recolhida e de algum modo entranhar-se no sujeito para se tornar a matriz de seu *ethos*. Neste aspecto, Dalbosco (2024b, p. 2) reforça:

como a escuta é a dimensão de maior relevância do diálogo humano, pois tudo começa por ela, formar nossa capacidade de ouvir é uma exigência formativo-educacional de primeira grandeza. O que significa escutar e como exercitar a escuta adequadamente tornam-se duas questões inerentes aos processos formativos-educacionais humanos.

Diante da compreensão da importância da escuta como um exercício genuíno de relação humana e de atitude ética diante do outro, buscamos ainda em Foucault, alguns aportes teóricos para referendar nossos escritos. O autor traz a escuta como primeiro suporte permanente para nossa *ascese* verdadeira, ou seja, para que possamos adquirir a armadura, o equipamento de defesa (nossa *paraskeuê*, como se referiam os gregos) necessária diante dos acontecimentos possíveis da vida. Para ele, são todas as práticas que concernem à leitura, à escrita, à escuta e ao ato de falar, como movimentos de práticas e exercícios de si sobre si mesmo, que transformam e conseqüentemente, formam eticamente o sujeito. Assim, refere Foucault (2014, p. 297), “escutar, saber escutar como se deve; ler e escrever como se deve; e também falar, é isso que, enquanto técnica do discurso verdadeiro, será o suporte permanente e o acompanhamento ininterrupto da prática da ascética”. Escutar é o que permite que recolhemos o discurso verdadeiro, o *lógos*, o conhecimento diante do mundo e constituir sua matriz de um *ethos*, como regra fundamental de uma conduta ética.

O ouvir é o sentido mais passivo, é o único sentido pelo qual se pode aprender a virtude. Assim descreve Foucault (2014, p. 302), para escutar, “é preciso *empeiria*, isto é, competência, experiência, a saber: habilidade adquirida. É preciso também *tribé* (*tribé* é aplicação, prática assídua)”. Portanto, “para escutar como convém, é preciso *empeiria* (habilidade adquirida) e *tribé* (prática assídua), assim como para falar é preciso *tékhne*”.

Sendo assim, é inevitável pensar sobre o sentido pedagógico do silêncio e da escuta, como pontos nucleares para a escola formadora, condição indispensável para quem se dedica a ensinar e aprender. O respeito ao silêncio consiste numa demanda contemporânea urgente, diante de um mundo turbulento, agitado e cheio de ruídos. O silêncio é compreendido aqui, “não como mecanismo para abafar a palavra, mas silêncio como parte essencial do som, [...], pois o silêncio é condição indispensável para a reflexão entendida como debruçar-se sobre a palavra acolhida, de forma a liberar a dar vida à imaginação produtiva” (Rossetto, 2023, p. 228). Desse modo, o silêncio contribui para que a escuta cumpra seu duplo papel para a formação e a transformação do sujeito. A escuta, enquanto princípio educativo, precisa ser vivido e faz com que brote interações humanas como a alteridade, a empatia, a receptividade, o respeito ao outro, dentro do ambiente escolar, mas também fora dele. Por outro lado, quando a escola deixa de promover a escuta pedagógica e formativa, ela passa a reproduzir a sociedade atual, em que o barulho intermitente rouba o espaço para o silêncio e para a memória, condições imprescindíveis para a escuta e o diálogo. Ainda para Rossetto (2023, p. 235), “a incapacidade para a escuta está na raiz da constituição de sujeitos individualistas, mesquinhos e centralizadores, pois tal incapacidade inibe o acolhimento do outro em sua condição”. A escuta ativa se forma a partir do silêncio pedagógico, como um processo subjetivo de o sujeito se constituir e exercer-se livremente no mundo e envolvendo-se legitimamente com o outro.

Dalbosco (2024b, p. 7-8), reflete sobre os aspectos extremamente pertinentes e conclusivos para nossos estudos, destacando a sensibilidade humana contida na ação de escutar.

[...] o que nos toca em profundidade, enquanto seres humanos e nos faz pensar sobre nossa própria existência não é o mero falatório, mas, antes disso, nossa capacidade de ouvir a nós mesmos e aos outros. É pela nossa capacidade de escutar que somos remetidos para além da superficialidade destrutiva da tagarelice cotidiana, pois é a escuta que nos conecta às dimensões mais profundas do diálogo humano, arrancando-nos do fechamento próprio ao falatório e abrindo-nos para a presença autêntica de nós mesmos e dos outros no mundo. Sendo assim, a escuta autêntica nos conecta com o que de mais humano existe em nós e nos outros e sua expressão mais elaborada advém da idealidade do ouvido interior proporcionada pelo exercício formativo do texto poético.

Concluimos essa descrição sobre a importância da escuta, sua dimensão silenciosa e ativa, como o núcleo da compreensão dialógica e da educação como processo formativo. Neste sentido, nossa tarefa é também fazer frente ao que vivenciamos na atualidade, onde

há uma redução do espaço de qualificação da linguagem, da leitura e da compreensão humanas.

Todos estes exercícios representam a personificação do ócio estudioso no contexto da educação e do papel imprescindível que eles exercem na tarefa da gestão escolar, diante dos desafios contemporâneos e da imediatez da ação que a ela são inerentes. Talvez, de forma provisória, possamos concluir que todos o esforço investido na compreensão da importância dos exercícios da escuta, da leitura, da escrita e da meditação, constituem a “boa educação”, como aprimoramento do núcleo formativo dos sujeitos, na perspectiva cultural, do universo simbólico e das interlocuções diante do mundo como processo de autoformação, na perspectiva de uma educação formadora.

4.5 Noção de tempo: tempo da escola, tempo de agora

Tratamos logo de retornar ao nosso objetivo principal ao nos debruçarmos sobre esse tema a saber, a escola como lugar do ócio estudioso e do tempo livre. Mas que tempo é esse? De que tempo estamos falando? A escola ainda possui este tempo?

Faremos um rápido e curto deslocamento na história para refletir sobre a escola, sobre a universidade, sobre a pesquisa e sobre o ensino no momento pós-pandemia. Utilizaremos como exemplo paradigmático o “tempo” do período da pandemia da covid-19 e tratamos logo de nos questionarmos. O que mobilizaremos dessa experiência? Uma experiência que deixou mais de um bilhão de crianças fora da escola e que colocou em suspensão o tempo da escola, entendida aqui como uma forma que articula sentidos e postula significados caros para a formação das novas gerações de cidadãos republicanos. A grande questão que se coloca é a de saber como ficou a nossa forma de escola ao longo da pandemia e como será após a pandemia, com novas práticas que insistem em preencher nossos currículos e nosso tempo com pedagogias digitais que veiculam uma dada sociabilidade. Mas será a mesma sociabilidade que a escola desenvolvia antes? Cremos que não. A expansão das tecnologias digitais tem – como se sabe – transformado inteiramente as sociedades. Entretanto, podemos nos indagar de quais seriam os efeitos, pois sabe-se que a dominação digital prevê obediência a regras e as relações de poder automatizadas continuam sendo assimétricas, ou seja, continuam sendo relações de poder. A história, com a pandemia, se acelerou. Ou foi paralisada. Não importa. As plataformas digitais que passaram a reger a vida escolar impuseram uma dinâmica toda sua aos rituais da escolarização. Mas a escola teria mantido sua condição de suspensão da vida

cotidiana? O que a escola deve fazer? Deve privilegiar o tempo da experiência ou o tempo do mercado?

Essa breve reflexão tem como objetivo principal exemplificar e, principalmente, problematizar a “questão do tempo”. Pois, o tempo da pandemia foi um tempo de *kairós*. Trata-se de um tempo presente, intenso e intensivo: o tempo do acontecimento. A metamorfose da escola passou decerto pelo tempo de *kairós*. Porém, com o declínio da pandemia, progressivamente atinge seu *kronos*. Cabe indagar até que ponto esse “novo normal” será capaz de construir pontes entre o passado, o presente e o futuro. Esse é o desafio que se coloca para o nosso tempo.

Voltamos a nossa principal tarefa, compreender que tempo é esse do qual nos referimos. Para tornar a compreensão mais didática, utilizaremos dois pontos de vista para nossa abordagem. Quanto a noção de tempo, do ponto de vista pedagógico, a reflexão de Maschelein e Simon nos auxiliarão a entender, sobretudo, porque tratam do tempo livre no contexto da educação escolar. Já do ponto de vista filosófico-hermenêutico, vamos recorrer a Hans-Georg Gadamer, especialmente em seu texto sobre *a Atualidade do belo* (2010), em que o autor estabelece um vínculo profundo entre o tempo produtivo (preenchido) e o tempo livre (vazio), ao utilizar a festa como constitutivo metafórico da dinâmica da experiência da arte. Também os escritos de Sêneca³⁸ irão compor nossa análise sobre o tema em questão.

Para tornar mais elucidativo o espaço do tempo numa perspectiva de *kairós*, há um exemplo da literatura representado pelo romance *A Montanha Mágica*, de Thomas Mann. A imensa destreza poética e de capacidade descritiva com detalhes do narrador desperta, com intensidade, a capacidade imaginativa do leitor e, ao empurrá-lo para dentro da cena narrada, permite-lhe experimentar os sentimentos e dilemas dos próprios personagens, além da natureza exuberante descrita. Neste romance de formação, o autor traz à tona através do seu personagem principal, o engenheiro Hans Castorp, que através de uma estadia num sanatório dos Alpes Suíços, lida com uma variedade de temas e conflitos espirituais e ideológicos. Dentre eles, a arte, o amor, a natureza do tempo e da morte. Ao início, o propósito da obra já destaca: “numa palavra não é propriamente ao tempo que a história deve o seu grau de antiguidade – e o que se pretende com essa observação feita de passagem é aludir e remeter ao caráter problemático e à peculiar duplicidade desse elemento misterioso” (Mann, 2016, p. 11). Ainda assevera, que não

³⁸ Sêneca, Cartas a Lucílio, Carta 1, Livro I, p. 1-2 – Sobre o tempo

será num abrir e fechar de olhos que o narrador terminará a história, “não lhe bastarão para isso sete dias da semana, tampouco serão sete meses, apenas. Melhor será que ele desista de computar o tempo que decorrerá sobre a Terra” (Mann, 2016, p. 12).

Sem perder nosso esforço de entrega e deleite novamente à leitura e à literatura, mas também como um exercício ao ócio, recorreremos a algumas breves citações de Thomas Mann (2016, p. 110) em seu *Bildungsroman*, ao se referir ao *tempo*... “excelente ideia a respeito da natureza do tempo: evidenciou-se que o tempo nada mais era senão uma ‘irmã muda’, uma coluna de mercúrio desprovida de escala, para aqueles que quisessem trapacear”; “os dias já começavam a voar, e isso conquanto cada um deles se estirasse sob o efeito de uma expectativa sempre renovada e abundante de experiências silenciosas e secretas... Sim, o tempo é um enigma singular, difícil de resolver” (2016, p. 165); “Hans Castorp não teria ultrapassado o prazo previsto para sua estada com as pessoas aqui em cima, nem teria alcançado este ponto em que encontra, caso sua alma singela houvesse encontrado, nas profundezas do tempo, uma informação satisfatória sobre o sentido e a finalidade do ofício de viver” (2016, p. 266); “aguardar significa adiantar-se, significa sentir o tempo e o presente não como um dom, mas como um mero obstáculo, significa negar e aniquilar seu valor intrínseco e saltá-los espiritualmente” (2016, p. 277); “mas as seis semanas de então, tal qual se afigurava à retrospectiva de Hans Castorp, tinham representado um tempo enorme, sobretudo sua primeira metade, ao passo que agora um período teoricamente igual significava quase nada: parecia-lhe que os comensais tinham razão quando faziam tão pouco-caso desse lapso de tempo” (2016, p. 331); “o tempo, nessas alturas, tinha um caráter especial e parecia feito para produzir hábitos, ainda que fosse apenas o hábito de não se habituar” (2016, p. 405); “você segue e segue mais adiante... e de uma caminhada como essa jamais voltará a tempo, pois você escapa ao tempo e o tempo escapa de você” (2016, p. 628).

Mann (2016) trata o tempo como temática central do seu romance, em que a experiência temporal de Hans Castorp é transformada em uma experiência estética para o leitor mediante a própria narrativa da obra. Podemos considerá-lo como um “romance do tempo” a fim de dar forma à crescente atemporalidade da montanha, numa relação intrínseca com seus personagens e paisagens. O leitor que se deixa envolver pela obra acaba em completa suspensão, em que o tempo externo (cronológico) perde a força para o tempo interno (psicológico), ao acompanhar o protagonista perceber o escoamento do tempo na “montanha mágica”, em suas longas e minuciosas descrições de sentimentos, de paisagens e de acontecimentos.

Por fim, voltemo-nos agora especificamente a Gadamer, para traçarmos algumas ideias a partir da sua dupla noção de tempo. Primeiramente, do ponto de vista filosófico-hermenêutico, pois é no seu domínio que se esclarece melhor o papel formativo deste tema, “cuja a temporalidade da qual é portadora permite a distinção entre uma dupla experiência que o ser humano faz do tempo, a saber, como tempo vazio e como tempo preenchido” (Dalbosco, 2024, p. 17).

A partir das leituras em Gadamer (2020), podemos observar duas situações que elaboram diferentes significações: a experiência normal pragmática do tempo para algo, daquilo que ainda não dispomos ou achamos ter e, a do tempo vazio, aquele que precisamos ter para ser preenchido com algo. O autor traz como exemplo o tédio, exemplo extremo da experiência, que é caracterizado pelo ritmo repetitivo, com uma “presença torturante”. Como contraponto ao tédio, o vazio das atividades e negócios, “nunca ter tempo e continuar pretendendo fazer algo”, um tempo que não está preenchido. Em contraposição ao tempo vazio, Gadamer traz a ideia de tempo preenchido, ou tempo cheio ou tempo próprio, que nós conhecemos como tempo da vida própria, como a infância, a juventude, a velhice, a maturidade ou a morte, “reter o tempo, levando-o a perdurar”.

Para Dalbosco (2024b, p. 8),

[...] o modelo paradigmático aqui é o tempo produtivo, dominado pelo comportamento objetificador orientado pela força coercitiva de regras impostas de fora pela razão calculadora. De outra parte e em oposição ao tempo vazio, o tempo preenchido representa uma experiência bem diferente, de parentesco profundo com a festa celebrativa. O que está em jogo aqui é a existência do “tempo cheio” ou, mais precisamente, do “tempo próprio”, capaz de trazer à tona o que há de mais genuinamente humano na celebração da festa e, por conseguinte, na própria experiência da arte. Deste modo, o tempo próprio é aquele que por se deixar preencher por si mesmo resiste à pressa descontrolada do tempo cronológico, levando o acontecimento humano a perdurar além do tique-taque do relógio.

Ou seja, é no âmbito do tempo livre que ocorre a experiência formativa, determinada por uma duração de sua própria estrutura temporal. São através de experiências artísticas como a música e a literatura que oferecem a educação refinada dos sentidos que não é medida pelo cálculo. Encontrar esse tempo próprio é um grande desafio da experiência humana e da própria educação movida para a formação cultural ampla. Para Gadamer (2020, 185), “o tempo certo não é nunca mensurável, calculável”, não se trata de uma instrução teórica, que poderia ser tomado pelos indivíduos de forma mais lenta ou mais rápida. Se trata do tempo próprio de cada um, pois, de todo modo, a pressa é a inimiga da formação, pois necessita de uma escuta própria, do seu “ouvido interior”,

como uma experiência feita individualmente, por cada um de nós. Tomamos como um tempo próprio de cada um, em que se impõe para que possamos alcançar o olhar de uma obra de arte, por exemplo. Assim, “a experiência do tempo da arte é que aprendemos a nos demorar. Talvez esta seja a correspondência apropriada entre a nossa finitude e aquilo que denominamos eternidade” (Gadamer, 2020, p. 187).

Entretanto, somos levados a indagar: qual o modo como investimos nossos esforços na construção de uma escola mediada pelo ócio estudioso num mundo onde a destituição da presença é marca forte dos tempos atuais? A gestão escolar está livre da gestão que a governamentalidade neoliberal faz das nossas subjetividades? Como ficaria isso tudo no investimento de tempo, da formação construída por um tempo *kairós*? É possível darmos conta dessa intencionalidade? Entre aquilo que é importante e aquilo que é possível: como tensionar esses limites? Como a gestão pode gerar presença a partir do ócio, porque estudar é também estar presente consigo mesmo numa presença sustentada.

Seguindo o curso do raciocínio, a noção do tempo do ponto de vista pedagógico, ao trazer a capacidade de experienciar o tempo próprio, suspendendo a força da perspectiva temporal, está na origem greco-romana da própria formação. Massschelein e Simons (2014), referem como *Skholé* ou *Otium*, o exercício do tempo livre para cultivar-se a si mesmo e aos outros, como formação que se demora diante das coisas, para poder senti-las em sua inteireza, que possui o seu tempo próprio. Dalbosco (2024a), colabora ao afirmar que a postura da demora se transforma em forma de vida que prepara os seres humanos para enfrentar as intempéries imprevisíveis que se põe no caminho, ao ser dono do próprio tempo e preenche-lo com algo que possui finalidade inerente a si mesmo, sem se sujeitar passivamente a metas impostas autoritariamente do exterior é, precisamente, o núcleo da formação humana como uma prática de liberdade.

Por isso, a experiência formativa ocorre no exercício autônomo do tempo livre, como uma experiência humana, como um experimento, um exercício de experiência de encontro com o mundo. A escola, neste sentido, não se refere ao “tempo de aprender”, mas ao “tempo livre”, como um espaço público onde acontece um modo de ser particular de cada sujeito que a compõe. Assim, “fazer pessoas perderem a noção do tempo significa que a professora pode tirá-los do tempo regular e leva-los para a aula, ela garante que eles estão ‘lá’, que eles estão presentes e não ausentes” (Masschelein; Simons, 2014, p. 116). Reforçamos aqui, a compreensão do que é estar presente, como um exercício sobre a atenção, que permite a experiência, sobre estar aberto ao mundo. Estar presente remete ao cuidado, estar atento, a assistir, estar lá, escutar e respeitar. Essa atenção para a

presença pressupõe uma ausência de intenção, de supressão de julgamento e implica também uma espera, uma paciência.

A noção de tempo, pela perspectiva pedagógica, refere-se diretamente ao que acabamos de expor. Estar atento implica essa neutralização de uma imposição de tempo cronometrado, de um regime de verdades, julgamentos e tribunais. Essa forma de atenção, “implica uma maneira de estar presente, na qual o sujeito se coloca em movimento e adia qualquer expectativa de benefício. Neste sentido, a atenção é sempre generosa” (Masschelein; Simons, 2014, p. 49). O ato mais importante, revolucionário e de resistência que a escola pode exercer é a de suspender o “tempo do mercado”, para o “tempo livre”, isto é, um tempo não produtivo, em que se suspende a ordem desigual natural. Refere-se à reivindicação de um tempo que nos foi tirado e que nos é legítimo, de democratização do tempo livre, que se tornou o tempo produtivo e matéria-prima da esfera econômica. Os autores reivindicam para a escola uma referência ao que chamam de uma “questão de suspensão”, onde permite que ela dê às pessoas a chance, mesmo que temporariamente, de deixar seu passado, seus familiares para trás e se tornarem um aluno como qualquer outro. A escola promove um tempo (formativo) em que as rotinas e necessidades que ocupam a vida diária (produtivo) de crianças e jovens, podem ser deixadas para trás.

De modo conclusivo, reiteramos as palavras dos autores ao referir que a pedagogia se concentra “a fazer do tempo livre uma realidade”, em garantir aquilo que é escolar. Pois, nas palavras de Petry (2017, p. 205), a “escola só é escola porque se encontra num espaço que garante a segurança, a preservação e a instauração do tempo livre e do tempo presente”. Argumentam ainda Masschelein e Simons (2018, p. 97-98),

[...] formar e educar uma criança “não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças. [...] trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo escolar”.

Evidentemente, que o tempo livre que reivindicamos do tempo escolar não é o tempo do relaxamento ou da diversão, mas é o tempo da presença, para prestar atenção ao mundo, para respeitar, aprender e descobrir. Tampouco é o tempo para o eu, para a satisfação das minhas individualidades, mas especificamente para se empenhar em algo, que é mais importante que os próprios desejos. Trata-se de trazer o mundo para a vida e

tornar-se presença para nossas crianças e jovens, e que mundo possa tornar-se significativo para eles, trata-se da libertação do mundo, de tal modo que o indivíduo se sinta envolvido no bem comum.

Galeano (2002), de forma generosa nos presenteou com seus escritos e memórias, para que, assim como nós, sonhadores de nosso tempo, cultivemos a memória de uma escola possível. Tecendo esta tese, envolta sutilmente por tecidos de histórias pessoais e coletivas, que muitas vezes se confundem com a própria vida, mas que fazem olhar a escola com mais leveza e amor, referendamos sua afirmação, “escrever cansa, mas consola”.

Podemos nos perguntar mais uma vez, ao finalizar este capítulo, quais contribuições este caminho reflexivo de pesquisa traz para pensar a escola e, em especial, para a gestão escolar? O que é a escola, como ela tem sobrevivido e quais os desafios que se colocam diante de professores e diretores, é um questionamento que precisa interessar à gestora escolar, que enfrenta a tarefa formativa diária, num mundo profundamente influenciado pela economia neoliberal com todos os seus efeitos e desdobramentos nos indivíduos, na sociedade e na escola. Percorremos um caminho que iniciou por um diagnóstico de época, que perpassou e adentrou no espaço da escola atual e que culminou num exercício de pensamento para encontrar formas mais humanas de vida possíveis numa escola solapada pelo enigma do tempo. Neste contexto, apostamos no ócio estudioso como caminho para uma escola formadora, onde haja espaços e práticas que evidenciem a importância da escuta, da escrita, da leitura e da meditação, como exercícios genuínos de formação e transformação, que preparam alunos e alunas, funcionários e funcionárias, professores e professoras, diretores e diretoras, pais e mães para enfrentarem existencialmente as intempéries da vida. Estamos diante do desafio de fazer a articulação da leitura, da escrita e da meditação como exercícios genuínos do tempo livre no interior da escola, ou seja, o ócio estudioso representado por tais exercícios como forma de “preenchimento” do tempo livre no interior da escola.

Nossa aposta, ao seguir esta hipótese, é a de que a gestora escolar fortalecida na sua interioridade por uma estética da existência capaz de olhar para si, para seus pares e para seu entorno, torne-se resistente e capaz de refletir conscientemente ao que vem imposto autoritariamente do exterior. A gestão democrática, deste modo, torna-se uma das principais formas de resistência a modos desumanos de vida, evidenciados pela burocratização e gerenciamento empresarial da escola, e o diálogo participativo uma das principais ferramentas como referência constitutiva da própria noção de democracia.

Do mesmo modo que a escritura de Eduardo Galeano (1989), tomamos emprestada a canção de Caetano Veloso (1979), para findar este capítulo com uma reverência ao tempo, num contraponto à tagarelice das pedagogias contemporâneas focadas na imediatez das aprendizagens, no uso da tecnologia como ferramenta salvacionista. É na calma, na mansidão e na poesia de Caetano que nos empenhamos para edificação de um futuro mais proveitoso e humano, com o desejo de habitá-lo verdadeiramente, “és um senhor tão bonito, quanto a cara do meu filho, tempo, tempo, tempo, tempo, vou te fazer um pedido: Tempo Tempo Tempo Tempo”....

5 O PAPEL DA GESTORA NA FORMAÇÃO DO ÓCIO ESTUDIOSO - POR UMA ESCOLA DO TEMPO LIVRE: FORJANDO ALTERNATIVAS DIANTE DA REALIDADE

Assim como para o carpinteiro a matéria é a madeira; para o escultor, o bronze; da mesma maneira a arte de viver tem por matéria a vida de cada um (*houtôs tês peri tekhnês hulê ho bios auatou hekastou*).

Epiteto, Entrevistas.

5.1 Educar para a transformação: ócio estudioso e gestão escolar

Foram os gregos que nos permitiram imprimir uma singularidade à vida, de forma qualificável, pois apesar de todos os percalços e dificuldades, ela sempre pode ser aperfeiçoada ou modificada por uma decisão e uma vontade do sujeito. Diz respeito a uma técnica possível, através de uma ação racional e refletida que pode ser compreendida como uma arte de viver. Como refere Candioto (2020, p. 8), uma “arte no sentido de fabricação e de estilização de uma vida boa porque bela, de onde uma ética como estética da existência; ou talvez ainda, de uma política da existência”. Nesse sentido, para os homens livres gregos, a condução individual e doméstica tomava como objetivo principal o exercício exemplar do governo da cidade.

Trazemos essas palavras iniciais para situar nossa reflexão sobre a gestão escolar como uma experiência vivida e refletida a partir de uma existência, individual e coletiva, que permite uma *estilização*, que apesar de tantos “acidentes e peripécias” é capaz de ser *aperfeiçoada ou modificada*.

Nestes termos, chamamos a atenção para os desdobramentos que essa reflexão pode estabelecer: primeiro porque não basta apenas que estejamos vivos ou que sejamos membros de uma população e, em segundo lugar, técnicas atualizadas para inclusão do indivíduo na sociedade muitas vezes deixam de ser “arte da existência” e passam a ser “técnicas reguladoras ou de controle” do indivíduo. Assim, a vida pode deixar de ser uma arte possível e passa a ser objeto de normalização, disciplinamento e gestão. Não se trata de saberes superiores ou tecnológicos, trata-se sim, de saberes práticos que nos permitem enfrentar as vicissitudes da vida com maestria e sabedoria. Mas que saberes práticos são estes? Que armadura é capaz de nos tornar mestres da própria vida? E qual a relação destes saberes com o exercício da gestão escolar em busca de um cultivo formativo?

Foucault terá um papel importante neste caminho, abrindo horizontes e “frestas” possíveis para imaginar um novo modo de existência na experiência da gestão, porque onde há poder, também há resistência e, com ela, possibilidade de uma atitude crítica *estilizada* diante do mundo, de uma pluralidade de ser e de viver, individuais e coletivas. A escola é um desses pequenos lócus, onde a vida acontece, onde as relações se estabelecem, onde há possibilidades concretas de reinvenção da arte de viver.

Este capítulo pretende retomar o núcleo do problema de pesquisa apresentado no início desta tese e partir em direção ao papel fundamental que a gestora exerce no espaço escolar.

Diante de um diagnóstico atual já evidenciado em que, assim como a sociedade e a escola, a gestão escolar é marcada fortemente por um vínculo com o modelo empresarial, numa lógica de eficiência, de avaliação dos resultados e de ranqueamento da educação, buscamos na experiência pessoal respostas e resistências para fazer nossa defesa do papel formativo do gestor escolar. Conforme já argumentamos no primeiro capítulo, o diagnóstico da sociedade atual é marcado por um processo de redução da pluralidade de maneiras de ser e de viver coletivas, onde a economicização financeira da existência, além da insegurança social, desqualifica a existência política democrática e a arte de viver. Da mesma forma, a escola, objeto de nossa pesquisa no segundo capítulo, é palco dessas mudanças, transformada em bem econômico, com competitividade e ranqueamento de seus resultados fortemente embasados na aprendizagem, pela via das habilidades e competências. O Estado assume a tarefa prioritária de administrar e regular a concorrência no interior do qual os bens podem ou não ser distribuídos, em detrimento da garantia de direitos sociais à população. A redução da ação educativa do Estado, em termos de investimento na educação pública, também poderia representar um aumento da segregação social e do fortalecimento da escola privada. Como resposta a estas constatações, trazemos, no terceiro capítulo, uma possibilidade de olhar para a escola e para seus atores, ao buscar nas raízes da educação grega a ancoragem para essa resistência. Guiada por uma indagação interior de como é possível desenvolver uma identidade ética e formativa, numa sociedade tão complexa e desigual, é que percorremos este caminho. Encontramos algumas boas pistas que nos endossaram como sendo a escuta, a leitura, a escrita e a meditação exercícios potentes e capazes de formar e transformar os sujeitos.

Considerando esse fio condutor, o objetivo deste capítulo é justificar o papel formativo da gestora, contrapondo o seu papel burocrático e administrativo, enfatizado

pelo empreendedorismo educacional vigente em nossas escolas e em nossas políticas educacionais.

Assim, podemos nos questionar inicialmente: como a escola está administrada hoje? Como é possível em um mundo quase totalmente empresarial e administrado, dar um caráter formativo para a gestão, que possa refletir no trabalho do professor e do aluno?

Por outro lado, renovamos nossa hipótese de que a gestão pode ser formativa, com espaços de estudo, pesquisa e reflexão e, acima de tudo, com espaço para pensar sobre a própria experiência, através de movimentos que possam fortalecer os sujeitos ética e formativamente.

Deste modo, reforçamos o conceito de resistir, em seu sentido mais pleno, e que se encontra localizado na preparação das novas gerações, para o cultivo da democracia, na formação por meio da cultura, ao priorizar a escola como modo de vida alicerçado no tempo livre, transversalizado no currículo pela experiência formativa em meio ao mundo. Repetimos, esse espaço de resistência da escola, passa, prioritariamente, pelo tempo livre dedicado ao ócio estudioso, desdobrado em diferentes exercícios espirituais, como leitura, escrita e meditação (Dalbosco, 2020).

A resistência compreendida como formação ética do sujeito implica sempre a presença do outro. Por isso, é uma resistência ética que ao mesmo tempo é política, porque o governo dos outros implica necessariamente no bom governo de si mesmo. Este movimento exige um trabalho ético formativo preparatório, permeado pelo ócio estudioso, em seu sentido ético, político e formativo. Isto posto, justificamos a presença de Foucault, que nos dá ancoragem teórica para pensar a dimensão ético formativa ao aprofundar o papel do gestor, do professor e do aluno de uma maneira inovadora. Nosso propósito é nos distanciar do sentido reprodutivista³⁹ e tradicional de leitura dos problemas educacionais, sobretudo, de forte tendência neoliberal. E, assim, esse movimento nos permitirá partir de uma experiência vivida, compreendendo e ampliando a própria experiência, ancorada teoricamente em bons clássicos.

5. 2 O que ficou até aqui: olhando para a realidade na busca pela escola formadora

Retomaremos, brevemente, o duplo diagnóstico já percorrido por esta tese ao nos referir à sociedade e à escola para a compreensão das dificuldades colocadas ao gestor

³⁹ O termo reprodutivista aqui entendido como a reprodução dos conhecimentos e condições impostas pelo pensamento dominante.

escolar na formação do ócio estudioso. Ainda, procuramos destacar alguns conceitos importantes que nos auxiliaram a compreender a realidade e embasar nossas críticas para a educação atual, bem como, compor algumas hipóteses para a construção de uma escola formadora.

Ao olharmos para o mundo do qual nos dedicamos a educar, encontramos uma sociedade marcada fortemente por um modo de pensamento e um aparato conceitual que mobiliza nossas ações e instintos, valores e desejos, inerentes ao mundo social que vivemos. Esse modo de viver atual, moldado fortemente pelo modelo neoliberal, absorve nossas vidas e nossa subjetividade. Com a promessa de liberdade, o *modus operandi* do neoliberalismo ressoou na compreensão do senso comum, que se tornou como um botão das elites para pressionar a porta às massas como fim para justificar qualquer coisa.

Neste sentido, o neoliberalismo⁴⁰ não é apenas um tipo de política econômica, uma ideologia, um modo de pensar, mas um sistema de normas que ampliou sua influência em todo o mundo e que estende a lógica do capital a todas as esferas da vida e das relações sociais. O seu caráter sistêmico torna qualquer inflexão muito difícil, além de derivar um aspecto antidemocrático, onde a ação coletiva perde a sua força. Nesta perspectiva, modos subjetivos são constituídos nos sujeitos, a partir de formas de gestão empresarial, avaliação, precariedade e desemprego.

Essa análise, brevemente descrita aqui, tem o papel importante de compreender a condição nova do homem, ou seja, o “sujeito neoliberal em construção”, da qual algumas características são muito visíveis no mundo contemporâneo. Dentre elas, podemos citar algumas como: a mercantilização das relações sociais e humanas, o individualismo, a liberdade como forma subjetiva, o dispositivo de eficácia envolvidos num grande circuito de produção e consumo, o sujeito produtivo como sinônimo de felicidade, a governamentalidade empresarial como discurso dominante na condução da vida, a alta competitividade. Para Dardot e Laval (2016), trata-se da empresa de si mesmo como *ethos* de autovalorização: o sujeito como empreendedor de si mesmo. Essa parece ser a ética de nosso tempo que, para além do adestramento dos corpos, refere-se aqui ao adestramento da mente e da alma, para a formação de indivíduos que mantenham essa engrenagem, num dispositivo que mantenha o gozo⁴¹ pelo desempenho.

⁴⁰ Para saber mais ver: *O neoliberalismo: história e implicações*, de David Harvey. Edições Loyola, 2014.

⁴¹ Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014), essa aceleração e intensificação deram aos autores a ideia inicial de outra economia política não separada da economia libidinal. Para eles, o capitalismo só pode funcionar com a liberação de fluxos desejantes que excedem os quadros sociais e políticos estabelecidos para a própria reprodução do sistema de produção.

Assim descrevem Dardot e Laval (2016, p. 355-356), de forma a reforçar nosso diagnóstico do sujeito atual:

Não se trata 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. A própria vida, em todos os seus aspectos, torna-se objeto dos dispositivos de desempenho e gozo.

Nesta perspectiva, Foucault (2006, p. 68), é certo ao descrever que “um sistema disciplinar é feito para funcionar sozinho”, como um dispositivo inconsciente que reproduz ações, valores e normas e torna os sujeitos impotentes para a mudança diante da realidade. Todos esses sintomas evidenciados acima, trazem para a escola modificações profundas e que fazem-se sentir cotidianamente por educadores e gestores escolares. A organização e a racionalização do tempo, calculada na ordem dos rendimentos eficazes, as ações calculadas meticulosamente em atitudes e comportamentos sempre passíveis de mudanças e melhorias promovidas por políticas educacionais que se estabelecem no campo administrado, permitem-nos compreender que o indivíduo é uma “derivação da produção social” (Carvalho, 2015, p. 178). E, a escola, não fica isenta da produção desses indivíduos sociais. Contudo, tal derivação não é absoluta, pois há frestas de resistência, nas quais se inserem ou podem se inserir os exercícios formativos que constituem o núcleo do ócio estudioso.

No que se refere à educação, vivemos tempos de grandes retrocessos em suas múltiplas dimensões, sobretudo, no campo de direitos, democracia e justiça social. Vivemos tempos de sufocamento: objetivo e subjetivo, material e psicológico. São tantas as invasões ideológicas e econômicas no campo da educação que a resistência passa a ser modo de sobrevivência, ou talvez, de adoecimento. Militarização, corte de verbas, negação da diversidade, invasão tecnológica, ênfase em avaliações e ranqueamento de escolas, imposição de metodologias, em sua maioria desconectadas com uma formação qualificada para educadores e alunos. Deste modo, compreender e problematizar os movimentos acerca deste campo são tarefas inafiançáveis para professores e gestores comprometidos com a educação como um bem comum, na defesa pela educação como um projeto coletivo. Impedir os retrocessos? Talvez não estejamos a esta altura, mas somos capazes de produzir micro revoluções, no encontro das frestas possíveis para a resistência, no convite ao engajamento comunitário.

Para Cássio (2019, p. 16-19), a educação é marcada por competitividade, produtivismo, dominado por discursos eficazes (busca pelo melhor desempenho lucrativo) do empresariado, entendido como novo, moderno e responsável, mas que produzem esfacelamento nos sistemas públicos de ensino, desqualificação docente, redução do investimento público, pauperização das escolas e ampliação dos processos de privatização. As parcerias público-privado na gestão das redes apresentam-se como ações inovadoras para a educação. Outro aspecto importante a ser destacado é a obsessão aos indicadores de aprendizagem nas avaliações em larga escala, mas também em ranqueamento de escolas e controle desmedido das ações de seus agentes. Alunos, professores e gestores são constantemente impelidos a responder planilhas, formulários e dados com infográficos coloridos que escandalizam a opinião pública. A ideologia da aprendizagem não apenas reduz a complexidade dos problemas educacionais, como também reforça a lógica individualista e concorrencial, levando as instituições a disputas.

Para Foucault (2009), os indivíduos são células sociais passíveis de administração, e é nesta perspectiva, que a gestão escolar também se coloca, como um modo de operar gerenciado por políticas educacionais moldadas por métodos empresariais.

Referimo-nos a uma escola administrada para extrair dos sujeitos o máximo de produtividade e eficiência. Como o panóptico, do filósofo utilitarista inglês Bentham (1791), com a aplicação de princípios arquitetônicos como dispositivo para favorecer as condições de vigilância. Deste modo, os inúmeros elementos de controle hoje fazem-se pelas excessivas planilhas e formulários que amplificam os processos de racionalização escolar.

Neste ponto de nossa pesquisa, fazemos um breve diagnóstico ao observarmos um pouco do nosso cotidiano na gestão escolar. Destacamos, assim, alguns pontos que julgamos importantes:

a) O primeiro deles trata de **formas de organizar e controlar o tempo**, planejá-lo para expectativas de futuro que vão se criando: fazer muitas coisas ao mesmo tempo com a intencionalidade de uma projeção futura. A vida acaba sendo preenchida por inúmeras tarefas e planos que parece não haver tempo para mais nada. O tempo do diretor escolar é absorvido por múltiplas tarefas e atenções: ao professor que necessita de um olhar para suas dificuldades; aos pais que precisam ser escutados em suas angústias de educação dos filhos; às tarefas da administração escolar: legislação, compra de materiais, elaboração de projetos; às decisões para assuntos do cotidiano: telefone, recados no WhatsApp, live's da Secretaria de Educação, demandas de reuniões municipais, inúmeras

planilhas de levantamento de informações, mediação de conflitos com alunos, equipe escolar que necessita troca de ideias para resolução de problemas corriqueiros, inúmeras abas abertas no computador. Qual o tempo para a formação nesse contexto? Qual o tempo que dedicamos para o diálogo individual e coletivo? As pessoas pedem atenção, as pessoas necessitam de atenção cuidadosa do diretor escolar. Assim como, para se agir bem, é necessário concentração, silêncio, leitura e meditação, as tarefas do gestor escolar também demandariam esse tempo para bem agir.

Para esclarecer melhor este ponto, recorreremos ao estoicismo de Sêneca, um interlocutor privilegiado de Foucault. Em sua Carta 2, Sêneca (2018, p. 3) enfatiza o seguinte: “eu, de facto, entendo que o primeiro sinal de um espírito bem formado consiste em ser capaz de parar e coabitar consigo mesmo”. Como esta passagem é central para minha investigação, uma vez que trata do “espírito bem formado”, com o auxílio de Claudio A. Dalbosco, vou citá-la primeiro em sua versão original latina e, na sequência, na tradução alemã, para depois comentá-la. Eis a passagem no latim: “primum argumentum *compositae mentis* existimo posse consistere et secum morari” (Sêneca, 1999, p. 6). Na tradução alemã: “erster Beweis für eine *Beruhigung Seele* ist, meine ich, stehen bleiben zu können und mit sich zu verweilen” (Sêneca, 1999, p. 7). “*Compositae mentis*” e “*Beruhigung Seele*” é o que a tradução portuguesa verte como “espírito bem formado”. A tradução literal do latim seria “mente composta” e do alemão “alma tranquila”. Ou seja, estes dois sentidos auxiliam no esclarecimento da importante expressão “espírito bem formado” como sendo aquele capaz de pensar de maneira abrangente e plural, sopesando todas as possibilidades e todos os diferentes pontos de vista. Temos aí, então, uma riqueza semântica da expressão “espírito bem formado” que é indispensável para pensar, como veremos a seguir, o papel formativo do gestor escolar no sentido não apenas do *Chronos*, mas, sobretudo, do *Kairós*, pois saber habitar consigo mesmo e demorar-se em si mesmo é uma atitude meditativa própria da postura formativa que se opõe à pressa e à dispersão.

A dispersão excessiva é um dos grandes problemas do mundo contemporâneo – estar o tempo todo conectado em tarefas do “fazer”, em detrimento de um movimento que nos faça olhar para dentro de si e para as pessoas que habitam o nosso cotidiano, o mesmo mundo. Em que ainda pese a citação de Sêneca (2018, p. 3), “estar em todo lado é o mesmo que não estar em parte alguma!” É necessária uma atitude de atenção, de olhar, de converter o olhar para si mesmo (Foucault, 2014). Ao considerar a importância do papel formativo do gestor, vamos nos aproximar novamente às *Cartas a Lucílio*, de

Sêneca, como contraponto ao papel administrativo e gerenciado do gestor proposto pela governança empresarial. Nesta perspectiva, Sêneca nos auxilia a pensar a dimensão da ação do gestor escolar ao dimensionar o raio de seus atos, na medida em que pode ganhar força junto aos seus pares e a uma comunidade escolar. Assim, destaca o autor, na Carta 38:

É como te digo, a condição das nossas sentenças é semelhante à das sementes: os frutos são numerosos, as dimensões muito reduzidas! Basta apenas, como já disse, que um espírito propício as entenda e as interiorize; se assim for, em breve esse espírito estará por sua vez a produzir muitas outras, mais numerosas mesmo do que recebidas (Sêneca, 2018, p. 134).

Do mesmo modo, recorreremos ao curso *A hermenêutica do Sujeito* (2014), no qual Foucault interpretou as cartas escritas por Sêneca para contextualizar a sua preocupação ética com a formação do sujeito. Nesta relação, entre mestre e discípulo, o “mestre é alguém bem formado, que se torna educador experimentado após longos exercícios práticos e meditativos consigo mesmo e na companhia de outros seres humanos, com consciência virtuosa de seu lugar na ordem das coisas”. De outra parte, o “discípulo é aquele que se dispõe a ouvir o que o mestre tem a lhe dizer e, depois de ouvi-lo atentamente, o questiona, visando formular suas próprias ideias e encontrar seu próprio caminho” (Dalbosco, 2019, p. 3). É nesta preparação, que ocorre apenas na presença do outro, que o processo formativo acontece, assim como, no trabalho da gestão escolar, que necessita deste tempo do ócio para o estabelecimento de relações verdadeiras e éticas entre os sujeitos, comparativamente ao trabalho do educador, como formador das novas gerações. É deste lugar como formador assumido como um papel irrenunciável, que o gestor passa a exercer um governo formativo, focado na educação como preparação, que exige dos sujeitos o desenvolvimento de exercícios capazes de (trans)formá-lo. Saber coabitar consigo mesmo é sinônimo de um espírito bem formado e isso pressupõe certo domínio e organização do tempo, cuja tarefa é central para a gestora que pretende ser bem formada.

b) O segundo aspecto se apresenta como uma consequência do primeiro, e se refere à **maquinaria de gestão com modos de subjetivação** nele produzidos: a atenção solitária e despotencializada conduzida por estímulos externos; uma atenção surda para si, uma atenção desprovida de visão contemplativa, que possibilitaria ver para além de enxergar, uma atenção sem tato, uma atenção sem paladar e sem olfato, como refere Campesato (2021, p. 395). Essa maquinaria consiste numa série de práticas e processos

burocráticos que sustentam esse trabalho, no esforço de controlar e disciplinar as ações do diretor escolar e, por consequência, de toda comunidade escolar, como um dispositivo de poder subjetivante. Se a gestão escolar seguisse somente nesta perspectiva, perderia sua dimensão formativa. É nesta intensificação de um tempo ocupado para não perder tempo, uma produtividade empresarial que se atravessam os modos de subjetivação operada por uma racionalidade focada em formar uma sociedade de produção, com pouco espaço para o pensamento de si e do mundo: um sujeito do desempenho⁴², em guerra consigo mesmo, com excesso de trabalho, no desejo de maximizar a produção e os resultados. Neste círculo vicioso entre produção e resultados, o gestor escolar precisa operar uma racionalidade que lhe mobilize coercitivamente para alcançar o topo do ranqueamento. O que se nota aqui é o desaparecimento do tempo livre, do *kairós* formativo (Hermsen, 2023) em nome somente do tempo cronológico, que engessa as ações em uma finalidade imposta de fora. Encontrar o tempo próprio, construir o *kairós* formativo no interior da escola é tarefa decisiva da gestora bem formada.

c) Como consequência, trazemos mais um elemento: **a fabricação de indivíduos como máquinas de gestão para gerenciar o próprio sucesso da escola**: Ideb⁴³, Saers⁴⁴,

⁴² Byung-Chul Han, na obra intitulada *Sociedade do cansaço* (Vozes, 2017), irá abordar sobre esse sujeito de desempenho, que está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É o senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é a mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade do desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal.

⁴³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fonte: www.gov.br, acessado em 28 de junho de 2024.

⁴⁴ Assim destaca a plataforma: “Ao longo das últimas três décadas, a avaliação educacional em larga escala vem se consolidando como uma ferramenta indispensável para a produção de diagnósticos mais precisos e assertivos sobre a qualidade da educação ofertada às crianças e aos jovens brasileiros. Por meio de testes padronizados de desempenho, é possível verificar uma dimensão fundamental do direito à educação: a aprendizagem adequada na idade certa. Dessa forma, a avaliação torna-se um subsídio importante para a realização de mudanças que atendam ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população de recebê-la. Ao ter por base essas preocupações, o governo do estado do Rio Grande do Sul instituiu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), no ano de 2005. Os dados produzidos pelo SAERS, ao serem significados, permitem a implementação, (re)formulação e monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e a promoção da equidade. Entretanto, para que o sistema estadual possa contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade da educação ofertada, é indispensável que gestores, professores e equipes pedagógicas compreendam e utilizem as informações publicadas a partir dos

taxas de aprovação, avaliações das aprendizagens trimestralmente através de plataformas virtuais, acompanhamento de dados informativos sobre avanços ou retrocessos de tempo focado numa aprendizagem individualizada para produzir resultados de escalonamento, descrição de características socioemocionais de cada aluno em conselhos de classe dos professores. São alguns dos exemplos trazidos sobre essa fábrica de sujeitos movidos a resultados, controle e prescrições. Neste aspecto, há um claro deslocamento da ociosidade para o trabalho – uma aprendizagem ao longo da vida e que não pensa sobre a vida, numa virtualidade que se movimenta como um sistema operacional do ser vivo: deslocamento do conhecimento da vida para habilidades e competências rapidamente aplicáveis. Facilmente compreendido, como refere Dalbosco (2019, p. 3) em que “o sentido da educação se restringiu, aos poucos, à preparação do aluno para determinado ofício”, no qual predomina a lógica da formação profissional tecnicista em detrimento da formação cultural ampla. Neste contexto, o professor e a gestão da escola estão focados num currículo da educação escolar voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de formar sujeitos para o mercado de trabalho, capazes de exercer determinados ofícios profissionais. É uma pista importante para pensarmos atualmente os modos de subjetivação produzidos na gestão escolar, no deslocamento de lugar do tempo de exercícios espirituais (como escrita, leitura, escuta e meditação) e na condução das condutas. Um tempo que não permite parar. Um tempo de estudo deslocado para o tempo da produtividade. Tomando isso como uma verdade já posta, sem nos questionarmos sobre as justificativas desta emergência. Evidentemente, que essa mudança para a profissionalização do ensino e da gestão, provocou o empobrecimento da tarefa de educar e de gerir as instituições educacionais. Neste sentido, confrontar o reducionismo implícito na formação profissional com a formação cultural mais ampla é, do ponto de vista teórico, uma das tarefas indispensáveis da gestora escolar bem formada.

d) **Aprende-se para comandar e torna-se indiferente ao conteúdo do saber**, na impaciência e pressa do empreendedorismo: tomar decisões, sem o tempo e discussão necessárias que elas exigem; rapidez na decisão a exemplo do que o mundo contemporâneo nos exige: agir rápido, responder rápido, para não deixar lugar ao

diferentes indicadores que compõem os resultados da avaliação sistêmica. Esta plataforma de avaliação e monitoramento foi concebida com o objetivo de apoiar os diferentes profissionais da rede e das escolas (gestores, coordenadores, professores, técnicos) a acessarem e interpretarem os resultados produzidos no âmbito do SAERS”. Fonte: <https://avaliacaoemmonitoramentoriograndedosul.caeddigital.net#!/programa> . Acesso em: 28 jun. 2024.

pensamento. Isso tem a ver, novamente, com o desaparecimento do *kairós* formativo, do momento reflexivo oportuno para agir, em nome da aceleração das ações e dispersão das decisões (Hermsen, 2023). O neoliberalismo e as políticas educacionais aproximam a economia da escola: quais os conhecimentos, quais as aprendizagens para este mundo? Se tomarmos como referência o desejo da sociedade enredada por este modelo que busca resultados e produtivismo financeiro, teríamos como ideal um currículo voltado apenas para o trabalho e para a empregabilidade. Neste caminho vulnerável, o aprender a partir da lógica da produção, bem como suas imbricações no mundo econômico, a discursividade (linguagem) proposta por práticas pedagógica sedutoras de rápidos resultados, o deslocamento da formação para habilidades, competências e resolução de problemas, são modos que produzem uma subjetivação nos indivíduos, em especial, nos gestores, que se sentem (in)capazes de solucionar todos os problemas da escola. A isto, soma-se a acusação da teoria em favor da prática, que coloca as ideias de um lado e a ação de outra (governabilidade neoliberal); as atividades práticas em detrimento do exercício do pensamento. Para Campesato, (2021, p. 197), a “utilização do léxico empresarial no campo da educação, em que termos como gestão da informação e tomada de decisão recebem destaque em detrimento do exercício do pensamento”. Assim, a formação transformou-se em flexibilidade para o mercado de trabalho, cultura empreendedora, com um olhar para o mundo de forma empobrecida, empresarial e mercadológica. Dalbosco (2020c, p. 3), também reforça esse pensamento, ao evidenciar que “vivemos um momento de primado pelo empírico e pela prática que tem dificultado cada vez mais a formação teórica sólida do sujeito pesquisador”. Embora a prática seja necessária, o distanciamento com a teoria e com a complexidade do pensamento dificulta a capacidade dos sujeitos de pensarem por si mesmos, o que decorre de um preparo intelectual indispensável. Tal preparo pressupõe paciência no lugar da pressa, atenção concentrada no lugar da dispersão do mero borboletear diante das coisas e dos acontecimentos, ou seja, exige a postura do ócio estudioso.

e) Neste caminho ocorre um **movimento de rompimento da escola com a *skholé* ou com o ócio**: um tempo não-produtivo, suspenso das demandas do mundo, da sociedade, da família, um tempo próprio para ser tomado como exercício de si, que dialoga com as gerações e que equipa para um mundo por-vir. Trazendo como último aspecto e, talvez, o mais degradante da função do gestor escolar, a perda do olhar para a escola como um lugar de formação genuína, que exige o tempo necessário do acontecimento (*kairós* formativo), da discussão, do pensamento, da generosidade humana

conosco e com os outros. Pois, a exemplo do que nos traz Hannah Arendt (2022, p. 258) “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” e, portanto, temos sempre a esperança e a possibilidade de renovarmos o nosso amor pelo mundo e pelas futuras gerações. Embora nosso mundo contemporâneo não compactue com uma escola formadora, nossa crença ainda repousa na formação ética do sujeito, através de uma relação tensional inesgotável do cuidado de si, do outro e do mundo que nos cerca.

Diante do exposto, o ócio estudioso, aplicado ao estudo, à leitura, à escrita, à meditação, à escuta, tornam-se princípios reguladores para bem governar, como uma forma própria de conter os limites que a própria função que se exerce, como um modo disciplinador ético, que diante do inusitado, é capaz de agir sábia e moderadamente. É neste exercício formativo rigoroso consigo, à “reflexão estudiosa que acompanha o exercício de suas funções” (Foucault, 2014, p. 338), que o gestor escolar poderá desenvolver uma armadura capaz de uma arte de si mesmo, “cujo objetivo consiste em levar o indivíduo a estabelecer consigo uma relação adequada e suficiente, o *otium studioso* faz com que o indivíduo não venha a situar o seu próprio eu, sua própria subjetividade no delírio presunçoso de um poder que extrapola suas funções reais” (Foucault, 2014, p. 338; grifos nossos). Ainda para o autor, “toda a soberania que ele exerce, situa-se em si mesmo, no interior de si mesmo, ou mais exatamente, em uma relação de si para consigo” (2014, p. 339). É no cuidado com esse amor próprio que o gestor precisa deslocar também a sua atenção, como um cuidado excessivo com as coisas exteriores, em que são atraídos pelo próprio deleite.

Ainda que de modo longo, trazemos abaixo uma citação importante de Dalbosco, para compreendermos a função que o tempo exerce nos processos formativos e autoformativos no interior das instituições. O tempo, *kairós*, entendido também como discurso, em sua dimensão formativa, no cuidado em que se exerce para o estabelecimento de uma fala verdadeira, para pensarmos o papel de liderança que a função exige, como guia e diretor. Neste aspecto, o ócio estudioso exercido como fio condutor na figura da gestão escolar, permite o fortalecimento de si mesmo, no preparo intelectual e na busca permanente entre o dizer e o fazer, compreendido na espiritualidade como o discernimento como forma de vida. Assim descreve Dalbosco (2019, p. 13):

No âmbito da filosofia, como mostra Foucault (2004, p. 468), estabelece-se oposição, remontada a Aristóteles, entre dois tipos diferentes de arte, que é importante para compreender a dimensão formativa do *kairós*, a arte conjectural e a arte metódica. Enquanto a arte metódica se refere ao procedimento único que busca a verdade por meio de regras fixas e determinadas previamente, a arte conjectural baseia-se em argumentos verossímeis que dispensam o procedimento único, retilíneo e fixo. Desse modo, o rigor metódico cede lugar ao improvisado criativo, como procedimento capaz de apanhar a indeterminação e plasticidade da ação humana. Ora, esse procedimento improvisado e flexível da arte conjectural nutre-se do *kairós*, transformando-se ela própria em arte formativa. Em que sentido? Pela observância cuidadosa e atenta das circunstâncias e do momento oportuno, que caracterizam o modo de agir pedagógico formativo. Sendo assim, o *kairós* não pode ser compreendido por meio do procedimento único simplesmente, porque ele é a síntese fugidia que se renova a cada momento e situação, influenciado pela conjugação não previsível de vários fatores. É isso, então, que constitui o aspecto formativo do *kairós*, traduzindo-se na postura adequada do mestre em relação ao discípulo, que o faz saber escolher, com base em sua longa experiência formativa, o melhor momento para intervir ou deixar acontecer. O mestre só consegue escolher esse momento porque, além de conhecer bem as circunstâncias que envolvem a relação pedagógica, também leva a sério a condição cultural de seu discípulo. De outra parte, o *kairós* pedagógico remete-se à noção de limite, que interfere diretamente na ação do mestre, pois ele sabe, por intermédio de suas longas e sofridas experiências pedagógicas, que não é senhor de todas as circunstâncias e, por isso, não possui pleno domínio do momento oportuno. Ou seja, o mestre sabe perfeitamente que não pode dominar por completo nem de maneira definitiva todos os fatores que interferem na escolha de quando agir. A impossibilidade da determinação absoluta desse momento conduz o mestre à postura de humildade e, com isso, ao reconhecimento da própria dimensão imprevisível e indeterminada da experiência formativa humana.

É desta natureza ética da educação que o *kairós* pedagógico se nutre, como momento oportuno de interferência, de franco falar, a partir das próprias experiências pessoais que lhe dão o “pleno domínio do momento oportuno”. Neste sentido, a educação assume um valor muito além do desenvolvimento de habilidades e competências, ou de formação de profissionais para o mercado de trabalho. Trata-se de uma arte no sentido de um cultivo amplo, em todas as direções e sentidos da dimensão humana. O professor e, em especial nesta pesquisa, o gestor escolar, assume o papel de artífice, que molda vagarosamente a sua obra, com todo o cuidado, amor, paciência e atenção que a tarefa lhe exige. Diante desta tarefa, o *kairós* torna-se um elemento fundamental no respeito ao movimento de cada um, no tempo necessário a cada sujeito para seu processo formativo, no respeito às condições culturais e afetivas de cada um. Trata-se de uma compreensão ética, antes mesmo de ser cognitiva, face a condição inicial do discípulo diante do mestre, da escolha do momento oportuno para a intervenção e para o falar franco e verdadeiro. Do mesmo modo, exige do mestre governante, a paciência necessária para compreender o caminho, as condições e os saberes de seus discípulos.

Diante de tantas inquietações trazidas ao pensarmos o lugar do gestor escolar neste mundo posto, torna-se necessário voltarmos para questões que movem nosso pensamento: qual o tempo que dispomos para o ócio estudioso nesse movimento apressado e esquizofrênico? Em que e com quem nos apoiamos para não sucumbirmos nesse movimento de produtividade e excelência administrada? Essas questões não definem certamente um modelo de gestão estático e uniformizado; mas são questões às quais aqueles que fazem as políticas no interior das escolas certamente deveriam responder. Assim, como para Foucault, (2017, p. 245), “a função do ‘dizer verdadeiro’ não deve tomar forma de lei [...]. A tarefa do dizer verdadeiro é um trabalho interminável: respeitá-la em sua complexidade é uma obrigação que nenhum poder pode economizar. Exceto para impor o silêncio da escravidão”, também cabe ao gestor escolar levar a sério esse propósito.

Nossa crítica coaduna com os argumentos de Foucault (2017, p. 243), como força instituinte de um tipo de trabalho intelectual por meio do qual,

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

Desse modo, nossa crítica não arroga para si o romantismo ingênuo da mudança e do progresso social, tampouco se confunde com uma racionalidade contra a qual queremos embater, mas, ancora-se na possibilidade de se mover contra a apatia, num ativismo pessimista. Assim, tanto a escola como os modos de gestão, precisam justapor-se diante da “disseminação de determinados esquemas de veridicção e, portanto, de governo de si e dos outros” (Aquino, 2017, p. 674). A educação é sempre do campo da incerteza, do acontecimento, numa experiência arbitrada de seus protagonistas, moderado pelas condutas e modos de governos vigentes nos diferentes intervalos históricos.

Neste esforço, procuramos a ancoragem de Foucault (2017, p. 242), para endossar nossos argumentos em busca da pergunta inicial que move nossa pesquisa e que, portanto, encontra na “elaboração de si por si mesmo, uma transformação estudiosa, uma modificação lenta e árdua através da preocupação constante com a verdade”, uma das hipóteses possíveis para escola como lugar de formação do ócio estudioso.

5. 3 Do cotidiano escolar para a academia: em busca de respostas para um horizonte viável: narrativas/cenas de resistência e invenção⁴⁵

Voltamos às nossas questões iniciais e, num primeiro momento, respondemos às nossas inquietações confirmando: sim, é neste mundo descrito até aqui que nos dedicamos a educar! Considerando a sociedade e a escola que temos, qual o papel formativo do gestor? Tende a ser um papel crítico e resistente. E qual o papel da escola? Educar para a transformação, com base no ócio estudioso, que é a leitura, a escrita, a meditação e a escuta. Entretanto, hoje, a escola não consegue fazer isso como um Projeto Político Pedagógico.

Retomar essa ideia e focar na metáfora, em que o papel do gestor é deixar espaço livre para que se exerça o tempo livre, desafogar minimamente o cotidiano escolar dessa burocracia, dessa concorrência, dessa eficácia baseada no desempenho, dessa lucratividade insana, é que se vai assegurar minimamente um espaço livre para que a comunidade escolar interna possa se ocupar com a formação.

Buscando ir além do campo da teorização e pela falibilidade da própria teoria, bem como de instaurar uma tentativa de assegurar este espaço e este tempo, é que utilizaremos a metáfora⁴⁶ do diretor como aquele que vai *limpar trilhos*. Na tentativa de tornar mais elucidativa o sentido do gestor escolar e deixando-nos inspirar nos aspectos que compõem esse seu papel de problematizar algumas dificuldades e desafios é que utilizamos tal metáfora. Além disso, reforçamos que uma metáfora, como um dos elementos essenciais da cognição humana, capaz de se relacionar harmonicamente com a linguagem do cotidiano, pode trazer uma compreensão mais significativa do nosso papel.

⁴⁵ Invenção aqui tomada como ato intelectual de ação da inteligência, como pensamento e descoberta. Para Kohan (2017, p. 600-601), “*in-ventus*, de *in*, ‘em’ e *ventus*, participio passado do verbo latim *venire*, com o significado de ‘veio’, ‘chegado’, ‘arribado’, ou seja invento literalmente significa ‘que veio dentro’, de modo tal que essa etimologia sugere que a ação inventar é um movimento do exterior ao interior, é um deslocamento que vem de fora para dentro, e que tem mais a ver com a sensibilidade ou atenção de um sujeito em relação a seu fora do que com uma ação impulsionada pelo indivíduo desde si mesmo em relação ao fora”. Ainda, trata-se de “formar pessoas inventivamente atentas, sensíveis ao fora, ao exterior, ao comum, à *res pública*, e que sejam capazes de pensar os modos possíveis, individual e socialmente, de habitar o mundo. A invenção é a marca de uma educação reflexiva, no e do pensamento e, sobretudo, vital: a vida inventada na escola é a marca da vitalidade da escola transitada”. KOHAN, Walter Omar. *Entre nós, em defesa de uma escola*. Revista ETD-Educação Temática Digital, Campinas/SP, v.19, p. 590-606, out./dez. 2017.

⁴⁶ No dicionário da Língua Portuguesa: Figura de linguagem em que há uma transferência do significado de uma palavra para outra, por meio de uma comparação não explícita: a paixão queimou-me; nervos de aço; dar asas à imaginação. Etimologia (origem da palavra metáfora). Do latim *metaphora.ae*; do grego *metaphorá*.

Quando a teoria não é capaz de se explicar, quando o conceito topa com seu próprio limite, a metáfora pode ser um recurso linguístico empregado para dar significado aos temas e problemas indecifráveis, utilizando-se da transposição de uma expressão, de um domínio do conhecimento para outro. Ela tem sua origem grega, como expressão de *transportar, ir além*. No sentido linguístico, a metáfora é uma figura de linguagem que requer estilo e serve para embelezar um texto literário. No sentido pedagógico, a metáfora procura forças para dizer o que já foi dito pela teoria, mas de forma diferente, animando extraordinariamente a capacidade imaginativa. No sentido científico, ela apresenta-se como recurso que complementa a pesquisa, para dizer o indizível. No seu sentido filosófico, constitui-se como um processo de educação que parte do senso comum até a consciência científica, na construção da justificação do conhecimento investigativo (Dalbosco, 2020)⁴⁷.

Se retomarmos historicamente o sentido de limpa-trilhos⁴⁸, veremos que é uma das invenções mais importantes para mobilidade de cargas e pessoas da história. Refiro-me, então, à metáfora de limpar trilhos que comporta vários aspectos. Primeiramente, a ideia de limpar, que pode indicar a retirada de impurezas, de matéria estranha, daquilo que é prejudicial ou visto como sujeira. Em segundo lugar, trilhos indica um caminho, um trajeto, um deslocamento efetivo de um ponto a outro, o que exige uma determinada meta, um objetivo. Essa meta ou objetivo é o lugar de segurança onde se está protegido de tudo, nas estações de suas ferrovias. Nessa mesma ideia de limpar trilhos, há o tema de caminho, onde o trem que percorre esses trilhos sempre está em busca de um retorno, a um lugar de segurança, porque a própria trajetória é perigosa. Por conseguinte, ao longo de todo o trajeto somos confrontados com o perigo, com os riscos do itinerário ao longo do caminho e que pode nos desviar ou até mesmo nos extraviar. Penso que a metáfora de

⁴⁷ Trata-se de uma livre reconstrução das aulas do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na disciplina de **Seminário de Pesquisa**, desenvolvida pelo **Professor Cláudio Almir Dalbosco**. A disciplina teve como objetivo investigar as condições da possibilidade de formação do sujeito pesquisador, visando à preparação adequada à elaboração da tese de doutorado. Assim, foram abordados temas de estudo e discussão quanto a natureza da pesquisa em educação, a constituição do campo pedagógico, com um olhar ao pesquisador, os obstáculos epistemológicos à produção do conhecimento, além dos enfoques metodológicos para a construção da pesquisa. A referida aula foi proferida no dia 03 de setembro de 2020.

⁴⁸ Limpador de trilho era o profissional responsável por limpar os trilhos dos bondes retirando objetos que pudessem provocar o descarrilamento. Além de observarem eventuais defeitos ou problemas nos trilhos, os limpadores caminhavam com um tambor de óleo nas costas para manter as linhas de trilhos lubrificadas. Sua função é basicamente retirar todos os objetos que estiverem na frente do trem, ou grudados nos trilhos, evitando não só avarias no trem, como combustões em plantas e descarrilamento causado pela perda de contato das rodas com os trilhos. Trata-se de uma grelha de metal ou de outro material resistente, geralmente em forma de V, que é colocada na parte frontal de uma locomotiva, de modo a ficar ligeiramente acima dos carris, com o objetivo de afastar possíveis obstáculos que se encontrem na via.

limpar trilhos pode ser vista como uma arte, como uma técnica de si, necessária ao próprio trabalho de gestão, na condução de si e dos outros, mediada pelo mundo, diante das adversidades e surpresas que o próprio caminho pode apresentar. Ela tem a ver, sobretudo, com o momento oportuno para agir e deixar acontecer, próprio ao *kairós* formativo que o gestor precisa descobrir a todo o momento.

Penso que muitos aspectos dessa metáfora podem auxiliar-nos na problematização do papel do gestor escolar e da sua importância para a formação das futuras gerações de alunos e de professores. Podemos pensar na relação do limpador de trilhos com o maquinista do trem; dos trilhos e os obstáculos aí existentes; além disso, o caminho percorrido pelo trem, a distância, o ponto a se chegar; as condições da ferrovia; o objetivo do trem; as condições meteorológicas imprevisíveis do caminho e, por fim, o próprio limpador dos trilhos, que é o sujeito movente da metáfora como um todo. Embora o limpador dependa da sujeira e dos obstáculos pelo caminho, “é seu tratamento e sua postura que influenciam diretamente a qualidade” da limpeza dos trilhos (Dalbosco, 2020c, p. 17). Aqui, há um ponto decisivo em seu trabalho, somente pelo exercício permanente e dedicado é que ele pode tornar-se um limpador experimentado. Sem a disposição para isso, na repetida frequência, seria impossível tornar-se um experimentado na arte de limpar trilhos. Muitos dos obstáculos que poderão fazê-lo a desistir deste trabalho, podem ter relação direta pelo modo como foi introduzido na função, de forma inadequada.

Por fim, compreender esta relação pacienciosa, imprescindível para o bom trajeto do trem, retirando empecilhos e obstáculos, também pode referir-se ao trabalho da gestão escolar, que precisa de uma arte meticulosa e cuidadosa para governar a si e aos outros, num caráter aberto e imprevisível do cotidiano escolar. Neste percorrido, nos aproximamos novamente aos escritos de Foucault (2014, p. 222-223), pois precisamos reter que,

[...] essa trajetória a ser assim conduzida na direção do porto, porto de salvação em meio a perigos, a fim de ser levada a bom termo e atingir o seu objetivo, implica um saber, uma técnica, uma arte. Saber complexo, a um campo teórico e prático; saber conjectural também, que é sem dúvida um saber muito próximo da pilotagem.

O porto referido por Foucault (2014, p. 223), ou a estação referida por nós, trazem no seu bojo um objetivo principal: “o eu surge, fundamentalmente circular, que é a perigosa trajetória da vida”. Com efeito, assim, o *limpador de trilhos* ou o gestor escolar

poderão conduzir sua viagem abastecidos de modos de existência e de governo que darão a sustentação teórica e prática para seu trabalho, a uma ética de um sujeito definido pela relação de si consigo mesmo.

Ainda brincando com as palavras e suas diferentes metáforas, recorremos ao poeta mato-grossense que nos faz retornar a beleza da humanidade, na sua mais genuína relação: “quem anda nos trilhos é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras: liberdade caça jeito.” Ser um andarilho entre as coisas que nos cercam foi o ensinamento que Manoel de Barros nos entregou. Passear pela curva de vidro, abraçar árvore passarineira e, principalmente, andar atento às inutilidades que servem de poema. É nesta possibilidade de circular livremente no mundo, entre as coisas e as pessoas, que também trazemos uma segunda metáfora do trabalho do gestor escolar, como aquele que *inspira*, ou *conspira*, que pode tornar possível testemunhar ou respirar dentro da escola. Ou seja, a gestora como conspiradora deste ócio, como aquela que inspira o mesmo ar, a gestora como alguém que dá um testemunho ao que se pode respirar dentro desta experiência do ócio.

Inspirada poeticamente, trago Leminski⁴⁹ para corroborar na utilização desta metáfora, ao brincar com as palavras e produzir significados na linguagem:

soprando esse bambu
 só tiro
 o que lhe deu o vento
confira
tudo que respira
conspira
 duas folhas na sandália
 o outono
 também quer andar
 casa com cachorro brabo
 meu anjo da guarda
 abana o rabo

⁴⁹ Paulo Leminski nasceu no dia 24 de agosto de 1944, em Curitiba, onde morreu prematuramente, aos 45 anos, vítima de cirrose hepática. Aos 20 anos publicou seus primeiros poemas na revista concretista *Invenção*. Colaborou com o *Folhetim*, suplemento do jornal *Folha de S. Paulo*, e com a revista *Veja*. Em 1975, publicou *Catatau*, livro de prosa experimental. Mas foi com o livro *Metamorfose* que, em 1995, recebeu o Prêmio Jabuti. Traduziu inúmeros autores como John Fante, Yukio Mishima e Samuel Beckett. Publicou ainda biografias de Jesus Cristo, Cruz e Souza, Matsuo Bashô e Leon Trotsky. Romancista e letrista, ele contribuiu com o trabalho de importantes compositores de sua época, como Moraes Moreira e Caetano Veloso. Como estudioso da cultura japonesa, adotou a fórmula poética do haikai, poema sintético de três linhas. Sua “receita” de haikai é a seguinte: o primeiro verso expressa algo permanente, eterno; o segundo introduz uma novidade, um fenômeno; o terceiro e último é a síntese. É dele, sem dúvida, o maior empenho para a divulgação dos haicais em língua portuguesa. Leminski participou ativamente do movimento cultural e artístico da segunda metade do século XX. Procurou relacionar dialeticamente a visão crítica da realidade e a sua expressão. Valorizou a palavra, a visão crítica e o impulso poético. Deixou vasta obra com muitos admiradores. Maiores informações podem ser obtidas no site oficial do poeta, no endereço www.leminski.curitiba.pr.gov.br

pelos caminhos que ando
 um dia vai ser
 só não sei quando
 abrindo um antigo caderno
 foi que eu descobri
 antigamente eu era eterno
 cortinas de seda
 o vento entra
 sem pedir licença
 tudo dito,
 nada feito,
 fito e deito
 tarde de vento
 até as árvores
 querem vir pra dentro
 tudo claro
 ainda não era o dia
 era apenas o raio
 essa vida é uma viagem
 pena eu estar
 só de passagem
 longo o caminho
 até uma flor
 só de espinho
 noite alta lua baixa
 pergunte ao sapo
 o que ele coaxa
 a noite—enorme
 tudo dorme
 menos teu nome
 essa idéia
 ninguém me tira
 matéria é mentira
 (Leminski, 1976)

Conspiração, vem do latim *conspiratio*, “acordo, plano”, de *conspirare*, “concordar, unir, fazer um plano”, literalmente “respirar junto”, de com-, “junto” mais *spirare*, “respirar”. Nesta perspectiva, trazemos a metáfora de *inspirar* e *conspirar*, como alguém que planeja ações, que pensa a escola pública como núcleo de resistência para oferecer melhores condições de vida e de futuro para as novas gerações, e que muitas vezes são excluídas dessa possibilidade. É pela escola pública que se consegue avançar minimamente na redistribuição de renda. É na escola pública que se abrem espaços para que os grupos excluídos tenham mínimas oportunidades de cultura, de arte, de humanidade. Essa insistência, de que é na escola pública que precisa se investir no ócio estudioso como meio de transformação e resistência, que oportuniza um mundo melhor para as futuras gerações. O ócio estudioso como *conspirare* ou *inspirare*; como forma de testemunho importante para o professor e o gestor orientarem-se pela temporalidade como cuidado. Ainda, podemos pensar no termo inspirar como um ato de “introduzir ar nos pulmões”, que metaforicamente pode ser traduzido por “introduzir ar na escola”,

oxigenar, dar vida, força e potência. E, deste ar, fazer conspirar, traçar planos comuns com pessoas que acreditam na escola como espaço para o ócio estudioso, como um direito, uma garantia. Maquinar planos que sejam capazes de resistência à uma educação neoliberal empreendedora, diferentemente do que propomos a uma educação formadora para as futuras gerações. A escola pública como lugar de resistência e transformação.

A gestão escolar pensada nas formas de *limpar trilhos, inspirar e conspirar*, trazem em seu bojo um conjunto de elementos que os estruturam. Não pode ser pensado de forma isolada, nem executado individualmente. Embora pareçam atividades bem distintas, gostaríamos de reter algo que parece nuclear: *a dimensão da limpeza dos trilhos como um acontecimento imprevisível que pode inspirar e conspirar por uma gestão mais justa e democrática, que também se faz na incerteza de um mundo sempre em movimento*. Por que se trata daquilo que é humano e que não pode ter resultados previsíveis ou definitivos. Se o limpador de trilhos pudesse sempre, sem medida, limpar tudo que está a seu caminho, independentemente do que encontrar nele, talvez se consideraria o mais perfeito dos humanos. Talvez, o que está em jogo nessa relação são as noções de espaço e tempo, que auxiliam o limpador a conhecer o ambiente, a agir na necessidade e no tempo adequado para sua própria experimentação, uma forma de cuidar de si, na relação com os outros e com o mundo. Da mesma forma, aquele que *inspira* – não poderá prever o quanto sua motivação implicará na relação com o outro para dar o efeito desejado para uma *conspiração* coletiva.

Neste caminho, recorreremos novamente a dois conceitos chaves importantes para nossa pesquisa: o cuidado e a escuta. Para Foucault (2014, p. 11-12), a noção de **cuidado** trata-se, primeiramente, “de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo”. Ainda refere o autor, em segundo lugar, o cuidado de si “é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si implica que se converta o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, para ‘si mesmo’. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”. Neste ponto, retomamos a importância da meditação, já trazida no capítulo anterior desta tese, ao empregar conceitualmente, do grego *meléte*, *meletân*. Meditação como exercício, “uma maneira de se confrontar com a própria coisa” (Foucault, 2014, p, 318), como um exercício de pensamento, um confronto consigo mesmo.

Incluimos, neste raciocínio, uma terceira observação trazida pelo autor, ao que se refere ao cuidado de si, em que a noção não designa simplesmente uma atitude geral ou uma forma de atenção voltada para si, “também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos configuramos” (Foucault, 2014, p. 12). Daí decorrem uma série de exercícios importantes que nos permitem definir uma maneira de ser, uma atitude diante dos acontecimentos e da vida, formas de reflexão e que podem constituir uma nova subjetividade diante do mundo e das pessoas. Essa atitude experimental do gestor escolar, diante das adversidades, mas também diante da beleza de educar e de conviver entre humanos. Uma construção formativa diária, de si e dos outros, mediada por um mundo natural, que possibilita estimular uma vivência democrática, no respeito às diferenças e às singularidades de cada um e de cada acontecimento.

Do mesmo modo que o cuidado, a **escuta** estabelece-se como uma atitude fundamental no campo da educação e de todas as ações humanas, ou, deveria ser. Escutar hoje é uma atitude de resistência. Diante de um mundo barulhento, em movimento acelerado e com absentéismo humano (a virtualidade rouba nossa presença), colocar-se em atitude de escuta é revolucionar a própria relação com esse espaço que habitamos. A escuta é uma das primeiras práticas para o desenvolvimento de um modo de ser que nos permite constituir uma certa “armadura”, uma *paraskué*, um “equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida” (Foucault, 2014, p. 296), para que o sujeito se constitua a si mesmo. Assim descreve Foucault (2014, p. 297), “escutar é com efeito o primeiro passo, o primeiro procedimento na *ascese* e na subjetivação do discurso verdadeiro, uma vez que escutar, em uma cultura que sabemos bem ter sido fundamentalmente oral, é o que permitirá recolher o *lógos*, recolher o que se diz de verdadeiro”. Escutar é o primeiro passo para que a verdade seja ouvida, a verdade escutada e recolhida como se deve, e de algum modo entranhar-se em nós mesmos e começar a constituir um *êthos*, um modo de vida. É, seguramente, através da escuta que começamos a transformar nosso discurso em ação: não se pode não ouvir. E, após ouvir, o que eu faço com isso? Posso ficar passivo diante daquilo que escuto? Que efeitos essa escuta provoca em mim e nas relações com os outros? Alguma coisa sempre se retém,

algo sempre penetra no ouvido, e quer o sujeito queira ou não, há sempre um certo trabalho a ser feito a partir daquilo que ouvimos.⁵⁰

Diante dessa breve retomada de noções importantes para a gestão escolar, podemos reforçar algumas questões que permeiam nossa trajetória e que, como um agulhão⁵¹, nos inquietam continuamente. Como a escola pode estimular a vivência democrática? Quem dispõe desse privilégio de cuidar de si, viver democraticamente e ser escutado? Como as escolas vivenciam estas formas de vida, essencialmente formativas?

É nesta tentativa de inventar a escola como lugar para a *skholé*, ou seja, “de parar um pouco o tempo vertiginoso da produtividade acadêmica à qual a vida [escolar] é submetida para experimentar, nela, algo de tempo livre” (Khoan, 2017, p. 601), que trazemos um pouco de nossas experiências, ou melhor, algumas cenas da escola onde ainda este espaço se faz possível. Deste modo, referimo-nos em “justificar a escola como tempo livre voltado para o exercício do ócio estudioso” em que dependem da revalorização da ideia de educação como preparação. Neste sentido, refere-se à própria noção de filosofia como espiritualidade, uma “filosofia como modo de vida, que recorre à transformação do modo de ser do sujeito por ele mesmo” (Dalbosco, 2020a, p. 31-33). Desse modo, a “gestora” precisa colocar-se na posição ativa e ter a coragem de pensar por si mesmo. Trata-se, então, de propor alguns modos de exercer a gestão, que possibilitam dar à nossa experiência de modos de governo que privilegiem a construção coletiva de uma escola formadora baseada numa noção de educação formadora (Dalbosco; Maraschin; Devechi, 2023). Com isso, temos um modo de compreender a gestão como autoconhecimento, a ser capaz de suportar a si mesmo, como um dos exercícios fundamentais para rever as próprias ações. A *instructio*⁵² latina, traz como núcleo um olhar a partir dos escritos de Sêneca em que, “o sujeito permite a si mesmo enfrentar corajosa e decididamente o aspecto destrutivo de seu amor-próprio, ou seja, de

⁵⁰ Sob este aspecto, a atenção para a escuta pressupõe também uma “guinada paradigmática” de uma filosofia dominada pelo olhar para uma filosofia centrada no ouvir. Sobre isso, ver Hans-Georg-Flickinger (2017, p. 41-54).

⁵¹ Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa, agulhão é uma ponta que possui como característica perfurar; espinho. Tudo aquilo que incita a agir; estímulo. Em seu livro *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2014), coloca que o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.

⁵² A *instructio* refere-se ao permanente e exigente cultivo de si mesmo, mas de um cultivo que não é periférico e não se refere a esta ou àquela capacidade humana e nem mesmo à formação para determinado ofício. Como é um cultivo que pretende alcançar a condição humana como um todo, chegar às profundezas da alma e tocar na própria ambiguidade da condição humana precisa ser obviamente um cultivo especial, concebido com cuidado e exercido com disposição (Dalbosco, 2020a, p. 31-37)

sua *supervia inflamus* e, com isso, não perder de vista sua própria condição e procurar fazer as coisas que precisa fazer assumindo francamente a sua condição” (Dalbosco, 2020a, p. 33).

De modo resumido queremos chamar a atenção para dois pontos fundamentais do ócio estudioso. Primeiro, relaciona-se com a finalidade ética do governo de si como condição indispensável para o bom governo dos outros, exercido com franqueza e abertura de coração, como uma armadura poderosa a favor de um espaço solidário e cooperativo. Então, o sujeito adquire uma abertura ética necessária para respeitar o espaço do outro, controlando sua soberba, na construção por um espaço público solidário. Segundo, trata-se fundamentalmente, de exercer o ócio estudioso na presença do outro. Ele não ocorre de maneira, isolada, na relação com os outros indivíduos que coabitam este mundo. Neste sentido, a presença do outro torna possível o estabelecimento do ócio estudioso, no caráter mais profundo da educação. É o outro que nos possibilita esta parada, este repouso, com sua presença instigante e problemática (Dalbosco, 2020a, p. 31-38). Não intencionamos ser donos da verdade, nem trazer um receituário de práticas salvacionistas, mas a perspectiva de escolhas ético-políticas, ancorados por um estudo sério e comprometido nesse encontro dos mais velhos com os mais jovens num solo fértil de existência.

Neste amplo conjunto de criação que está por ser feito, nossa tarefa está em pensar a escola como um experimento formativo⁵³, na provocação de espantar-se diante de si mesmo, das coisas e do mundo. Tomada neste sentido, a escola e seus educadores precisam oferecer um diagnóstico do tempo presente, enviesado por uma perspectiva futura diante de nossas fragilidades e imprevisibilidades da história. Nestes termos, a escola passa a ser pensada como um experimento formativo, onde repousa a participação ativa do ser humano e na possibilidade de liberdade. Assim, “a condição ativa e livre do ser humano possibilita pensar a escola como um modo de vida radicado originariamente nas tradições: grega da *skholé*, latina do *otium* e alemã da *Bildung*”. Deste modo, a escola passa a ser concebida como um lugar para o tempo livre, que assegura aos seus sujeitos a possibilidade de se “experimentar formativamente em meio ao grande mundo que habita e do qual faz sua morada” (Dalbosco, 2020, p. 19-38).

É nesta tarefa de vivermos juntos e enfrentarmos a nós mesmos na convivência de maneira cooperativa e solidária no mundo, com outros seres humanos e com a natureza,

⁵³ Sobre experimento formativo, ver Dalbosco (2020, p. 19-38).

que propomos oferecer ao leitor, algumas cenas da escola que permitem a essa gestora dar o seu testemunho sobre um experimento formativo sempre em construção. Neste percurso, cabe sempre a pergunta inquietante da formação ética de si mesmo, numa dupla perspectiva: nos diferentes exercícios para a construção do si mesmo e no pensamento crítico diante da realidade que sempre pergunta sobre quem é esse sujeito da atualidade (Foucault, 2014).

Assim, destacamos alguns aspectos importantes desta construção, a saber:

1) O primeiro deles, trata-se de ser professora de escola pública e estar no doutorado como um forte ato de resistência, se tomarmos também como argumento que os planos de carreira não contemplam professores que insistem em continuar a estudar tanto a nível de mestrado como de doutorado. Muitas vezes somos indagados com perguntas, como: por que você está estudando? O que pretende com isso? Será que vale a pena? Nem todo professor está disposto a enfrentar as dificuldades de um curso de mestrado e doutorado, de enfrentar a sua própria vulnerabilidade diante de um mundo teórico e complexo. Neste caminho, colocam-se sempre em confronto o pensamento e a prática: os estudos realizados, a idealização de uma escola e o enfrentamento da realidade cotidiana com tantas dificuldades e desafios. E, diante deste cenário posto, voltar para a escola e continuar a sonhar; continuar a lutar. Do mesmo modo, nossa tarefa apoia-se na responsabilidade de incentivar e insistir para que os colegas também possam continuar as suas formações, nesta mesma perspectiva do ócio estudioso, como uma armadura capaz de fortalecer nossas práticas e nossa humanidade. Temos a cultura de que o universo acadêmico é inimigo do universo escolar. Na maioria das vezes não conseguimos compreender a importância e a necessidade das pesquisas para alimentar a prática do outro e vice-versa. Ou seja, esses dois mundos, o acadêmico e o escolar, precisam andar juntos, ser complementares, nutrirem-se um do outro para que pensem coletivamente a educação. Assim, acreditamos neste esforço pessoal em incentivar, enquanto gestora, a oportunidade para que outros colegas da escola possam percorrer um caminho formativo que lhes abasteça teoricamente e em suas práticas escolares. Pois, é neste diálogo do mundo acadêmico com o mundo escolar que nossas experiências se cruzam e se qualificam.

2) Tomamos como segundo testemunho, a referência da construção de um grupo de gestão preparado e mobilizado, capaz de dar respostas coletivas para suas decisões. É neste intuito que ao longo de um ano, anteriormente às eleições escolares, que o grupo foi se constituindo e encontrando na amizade intelectual uma armadura capaz de enfrentar as

adversidades de sua função. Foram encontros sistemáticos realizados fora do ambiente escolar e que idealizaram um planejamento de gestão escolar ligados por um compromisso ético, de amizade, de afetos e desejos. Nestes encontros, livros, artigos, textos e temas foram refletidos coletivamente, desenvolvendo no grupo um gosto pela leitura, pela pesquisa, pelo diálogo e pelo encontro humano. Além dos estudos, a intencionalidade das reuniões foi de estabelecer um vínculo forte de grupo, ao encontrar em cada colega o apoio necessário para manter-se na função e em todas as dificuldades que se apresentam. Esse olhar só foi possível, pela experiência vivenciada na direção da escola e em cargos de coordenação, desde o ano de 2001⁵⁴, ao assumir o cargo de vice-diretora do turno da manhã, por escolha dos meus pares. Ao longo desses anos, o sentimento de pertencimento, apoio mútuo, estudo e uma boa paciência pedagógica fizeram entender a importância da constituição de um grupo. Neste ponto, gostaria de recuperar os escritos de Madalena Freire, que nos anos de 1990 e início de 2000, discutia nas organizações de trabalho e de luta, o que é ser um grupo. Então precisamos recuperar nosso sentido de grupo. Como nos vemos dentro do grupo? O que esperamos deste grupo?

A construção do grupo. Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para a sistematização do conteúdo em estudo. Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez de um, do encarnado do rosto do outro. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões, dos conflitos, no medo em causar rupturas. Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade entre iguais. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele (Freire, 2003).

A construção desse grupo constituiu-se com a base necessária de vínculo, de seriedade e de compromisso coletivo, primeiramente do grupo gestor, e, posteriormente, como prática escolar, como modo de conduzir as ações na comunidade escolar. Tudo foi perfeito neste caminho? Não, obviamente que não. Como referimos acima, não estamos

⁵⁴ Se tiverem interesse poderão ler a Dissertação de Mestrado, intitulada: Autoformação do mestre gestor: experiência e espiritualidade, o capítulo 1, que aborda a trajetória formativa nos diferentes contextos cultural, familiar e institucional. Assim destaca: Entre a vida e a formação: memória (auto)biográfica como exercício de si. (Rizzi, Universidade de Passo Fundo, 2020).

a dar receitas, mas a expressar aquilo que, com a atitude experimental percorrida nestes 30 anos de magistério, nos deram a possibilidade de aprender, a mudar e a construir novos modos de existência. Além disso, a maturidade intelectual conquistada ao longo da formação acadêmica e junto aos estudos de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, nos diferentes grupos de pesquisa, contribuíram significativamente para o planejamento prévio desta construção. Não podemos deixar de citar também, os encontros realizados pela antiga Faculdade de Educação, em reuniões sistemáticas com coordenadores pedagógicos e diretores escolares de diferentes escolas da região, para discutir funções e papéis. Encontros estes, coordenados com maestria pelas professoras Eliara Lewinski e Luciane Bordignon, e que, para muitos professores, eram o único vínculo com a academia e com a discussão teórica sobre seu fazer pedagógico. A prática de realização de reuniões de estudo longe da escola, sofreram fortemente a influência desses diálogos e estudos.

Nesta trajetória da constituição de um grupo na gestão, a influência do Grupo de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si, do Programa de Pós-Graduação, da Universidade de Passo Fundo, sob a coordenação do Professor Cláudio Almir Dalbosco, teve um peso decisivo. Nosso ingresso no grupo ocorreu no ano de 2015, por ocasião de um convite do professor, em meio a um evento de formação em minha escola. Desde então, a participação assídua, ativa e interessada transformou significativamente nossa visão diante da escola, da educação e do mundo. Além disso, possibilitou uma transformação pessoal, alimentada por exercícios que tornarem-se hábitos de vida e de profissão. O grupo apresentou-se como um experimento formativo pessoal, além de um bom observatório para referência no contexto escolar. Os diálogos interdisciplinares com campos do conhecimento diferentes, a experiência do novo, o reconhecimento das limitações teóricas e pedagógicas, o encontro com a diversidade de culturas, gerações e pensamentos foram ampliando nossa capacidade de olhar a escola e o mundo.

Alguns detalhes marcam nossas experiências na entrada em espaços e em grupos e tornam-se fundamentais para sua continuidade ou abandono. Assim, podemos citar alguns elementos que nos fizeram permanecer até hoje. Primeiro, é que diz respeito ao estabelecimento do vínculo afetivo em uma amizade intelectual: o acolhimento humano das pessoas que se encontravam numa sala da universidade para estudar regularmente (mestre e discípulos imbuídos de um espírito solidário e cooperativo, marcado fortemente pelo respeito mútuo), o cuidado para com os recém-chegados através de uma apresentação individual de contextualização de suas pesquisas e trajetórias percorridas, o

chimarrão e o lanche compartilhados, o respeito para com as diferentes opiniões, os almoços coletivos na universidade em que os assuntos do encontro se estendiam entre risadas, o compromisso com a veracidade, os famosos “cafés com brigadeiros”, o laço amoroso que foi se constituindo no encontro humano.

Como segundo ponto, tratamos do compromisso intelectual e formativo: a humildade intelectual do professor em acolher todos que estavam dispostos a estudar, além da sua paciência pedagógica diante do desconhecimento teórico e bibliográfico de alguns integrantes (nosso caso), o estabelecimento de um diálogo interdisciplinar diante das diferentes áreas de atuação que compunham o grupo, o compromisso com o texto estudado e seus desdobramentos conceituais. A humildade do professor em reconhecer seus próprios limites e, com isso, sua disposição intersubjetiva de aprender com os outros.

Como terceiro ponto, vamos nos ater a metodologia numa perspectiva de postura hermenêutica como fonte de conhecimento, aprendizagem e experiência: a dedicação para com a leitura prévia, o olhar vagaroso e a interpretação sistemática dos textos clássicos, a escolha das obras e o compromisso conceitual e aprofundado dos diferentes temas, a produção regular de relatórios que serviram de base para muitas pesquisas na área, o compromisso coletivo do grupo com a escrita dos relatórios que se transformaram em exercícios formativos individuais em sua construção, a leitura oral como forma de encorajamento pessoal e formativo. Além disso, destacamos a insistência do professor para que seus alunos se apropriassem de uma língua estrangeira.

Como quarto ponto, destacamos o incentivo à produção acadêmica: a idealização de escrita individual e coletiva para a construção de ensaios, textos, artigos, participação em eventos regionais, nacionais e internacionais, apresentação de trabalhos de pesquisa e experiências pessoais nos eventos educacionais, escrita de capítulos ou de livros, encorajamento para intercâmbios nacionais e internacionais. Nesta perspectiva, também trazemos para esta tese a experiência de intercâmbio na Universidade da Província de Buenos Aires (Unicen), em Tandil, Argentina. Uma estadia de um mês, aparentemente curta, mas de uma intensidade enorme na vivência formativa e cultural. Ancorada pelo apoio da família, do Professor Cláudio e no acolhimento carinhoso da Professora Margarita e demais colegas da Universidade, construímos experiências no campo acadêmico e educacional, na participação de muitas aulas, encontros, reuniões e visitas em escolas de nível primário e secundário, além de entrevistas com diretores escolares; no campo popular e social, através de visitas em diferentes organizações, sindicatos e agrupamentos sociais; no campo cultural pela vivência prática com a vida da cidade e do

país, com o ambiente físico e natural, numa abertura para o novo; no campo histórico, através do contato com as pessoas e suas histórias pessoais e coletivas. Além dos aspectos citados, trazemos a presença cuidadosa da professora Margarita: seu aporte teórico assentado no Brasil, na Argentina e na América Latina, como: Paulo Freire, Adriana Puiggrós e Eduardo Galeano. Sua visão crítica, histórica e de ação dialógica: a palavra como instrumento de transformação, na simplicidade acadêmica e de vida que servem como inspiração. O seu forte engajamento crítico com movimentos sociais: incansavelmente agendando encontros, visitas e reuniões, com dicas e histórias sobre Tandil e sobre a Argentina: lugares, filmes, livros, pessoas, cultura, parques e restaurantes. Uma rica e desafiadora vivência de autoformação permeada pela experiência do novo! Em síntese, todas as experiências citadas, possibilitaram a formação mais densa e sólida para o exercício da gestão e para o estabelecimento de novas práticas na escola, possibilitando maior clareza para decidir, agir e compreender que diante do inusitado nem tudo podemos resolver ou dar conta. Trata-se de um experimento formativo sempre em construção, mas que, através da leitura, do estudo, da escrita e da meditação, tornam a tarefa e o papel do gestor escolar um pouco mais conscientes para a tomada de decisões.

Ao retomar a experiência escolar na gestão, citamos os encontros sistemáticos para estudo e planejamento das ações da escola, em que idealizamos uma espécie de Clube do Livro, com o objetivo de desenvolver o hábito da leitura, além do acesso de um conjunto de obras literárias e educativas que auxiliassem na tarefa coletiva da gestão escolar. De forma despretensiosa, mas com uma intencionalidade dirigida, o grupo foi tomando gosto pelas diferentes obras, e a formar pequenas bibliotecas em suas casas. As escolhas partiram de cada um, com uma lista de livros de variados interesses, que, aos poucos, transformaram-se em aprofundamento teórico em suas rotinas. Esse movimento possibilitou a dinâmica de leitura e estudo como uma condição *sine qua non* da escola.

Somado a isso, destacamos a criação de encontros de pesquisa e estudo: assim como no grupo instituído para a gestão escolar, foram ampliando-se no espaço da escola. De uma forte tradição de formação, estudo e compromisso, a escola acredita que os encontros de reuniões semanais são espaços frutíferos para o estabelecimento de trocas, de reflexão sobre a teoria e a prática, individuais e coletivas, bem como, um espaço rico para avaliação das ações do grupo gestor. Neste movimento, de fortes laços intelectuais e afetivos, que o projeto político pedagógico da escola foi se constituindo e ganhando força. Trata-se de uma forma de estabelecer vínculos entre as pessoas, além do pertencimento

com uma filosofia e com uma proposta de trabalho. Fortalecer o grupo gestor para tomar decisões.

3) Momentos de escuta coletiva: neste aspecto houve uma intensificação muito forte durante e após a pandemia da Covid-19⁵⁵. A escuta como uma prática já ocorria no espaço escolar, como uma metodologia pedagógica, mas passou a ter outro sentido a partir das dificuldades estabelecidas na pandemia. A escuta passou a ser encarada como uma ação de cuidado, uma vez que, em muitas situações apenas a escuta era possível. Não tínhamos a possibilidade do encontro humano, as reuniões e encontros eram virtuais: escutar os colegas parecia ser uma das alternativas mais viáveis neste momento (Dalbosco; Garcia; Rizzi, 2023). Gradativamente, ao retomarmos as atividades presenciais, esta atitude se mostrou fonte curativa para o grupo. Momentos de relato de angústias, medo, solidão, incerteza, foram estabelecendo-se com mais frequência. As pessoas mostravam-se cada vez mais ávidas para serem ouvidas, como oportunidade de compartilhar seus sentimentos.

Assertivamente, Foucault (2014, p. 298) colabora com nossas perspectivas,

[...] na audição, mais do que em qualquer outro sentido, a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele advêm e que podem surpreendê-la. Plutarco assim explica: não se pode não ouvir o que se passa ao redor de si. No final das contas, pode-se recusar o olhar: fecha-se os olhos. Pode-se recusar a tocar em alguma coisa. Pode-se recusar a degustar alguma coisa. Não se pode não ouvir. Ademais, diz ele, o que prova a passividade da audição é que o próprio corpo, o indivíduo físico arrisca-se a ser surpreendido e abalado pelo que ouve, muito mais do que qualquer objeto que [lhe] possa ser apresentado pela visão ou pelo tato.

Não há como ficarmos inertes diante daquilo que escutamos, uma vez que nos propomos a ouvir aqueles que estão conosco. Ouvir, evidentemente, é mais capaz do que qualquer outro sentido. Num mundo em que o tempo dado ao outro é escasso, possibilitar momento de escuta é, com certeza, aprender a virtude. Embora, a escuta mostra-se como um exercício passivo, podemos colher frutos a partir daquilo que deixamos penetrar. Há sempre um trabalho a ser feito a partir disso, é preciso uma atitude ativa. Foucault (2014, p. 308), reitera que, “com efeito, a boa escuta do discurso verdadeiro não implica apenas essa atitude física”. De outra parte, a “escuta, a boa escuta da filosofia deve ser uma

⁵⁵ Para aprofundamento neste tema sobre a educação e os desafios na pandemia da Covid-19, ver DALBOSCO, Cláudio Almir; GARCIA, Gislene; RIZZI, Luciana Maria Schmidt. Educação pública em tempos pandêmicos-neoliberais: o papel intelectual-formativo do diretor escolar, *Práxis e Saber*, Bogotá/Colômbia, v.14, n. 38, e15426, 2023.

espécie de compromisso, de manifestação da vontade por parte de quem escuta, manifestação que suscita e sustenta o discurso do mestre” (Dalbosco, 2017, p. 287-308).

Como ponto convergente na atitude de escuta, está o diálogo como princípio metodológico e formativo: resistimos quando buscamos ter o diálogo como princípio de um processo pedagógico. A escuta entendida como um dos dispositivos para o diálogo é o ponto de partida para a participação. Escutar os ruídos da escola é um desafio. Saber o que fazer, de que forma agir, pois escutar também não é uma tarefa fácil. O que vou fazer com o que escutei? Como me torno após essa escuta? Pois, não basta ao gestor escolar apenas escutar, é preciso agir. Nessa tomada de decisão a teoria nos fortalece para manter a clareza, a segurança e a sabedoria na tomada de decisões. Cabe aqui, retomarmos um ensaio de Hans-Georg Flickinger (2017), em que ele toma a experiência de ouvir o fio condutor para suas análises. Diante de um mundo que super valoriza a visão, a prática cognitiva de ouvir torna-se continuamente desvalorizada. Embora ela esteja em segundo plano na contemporaneidade, reforçamos, assim como Flickinger, a nossa hipótese da *produtividade do ouvir na educação*. Já na filosofia dos gregos a prática de ouvir era um meio inquestionável na recepção das mensagens entre os deuses. Diferentemente, na Idade Média observou-se os primeiros movimentos de desvalorização desta prática, tornando-se um meio fugaz de expressão da verdade e da razão. Entretanto, esse movimento aponta para um perigoso déficit de consequências lamentáveis da “redução da razão científica à racionalidade meramente instrumental” (Flickinger, 2017, p. 44). Assim como na contemporaneidade, vivemos a ascensão da instrumentalização por meio da tecnologia e seus aparatos modernos que minimizam as experiências humanas e a experiência da escuta, em suas diferentes funções e, que, como um “acesso a uma realidade misteriosa, que tanto mais se esconde quanto mais se tenta apanhá-la” (Flickinger, 2017, p. 45).

Deste modo, o debate e a experiência da escuta e do ouvir, precisam ser retomados no atual sistema educativo, nas suas políticas e nas escolas. Trata-se de uma atitude passiva e ativa, de caráter formativo e ético, no respeito ao silêncio necessário e na atenção que ela requer. Assim, reforça o autor, com maestria: “se as informações impulsionam o conhecimento, é sempre e necessariamente o seu repouso no ato de refletir sobre o fluxo ininterrupto daqueles dados, incitando a produtividade da imaginação livre. É, pois, também aqui, neste vaivém entre informação/reflexão (ruído/silêncio) que o conhecimento acontece” (Flickinger, 2017, p. 52). Pois bem, é justamente neste movimento entre pessoas, no diálogo vivo da escola, nos diferentes espaços de ação da

gestão escolar, que o reconhecimento do outro torna-se tarefa de excelência na educação atual, fortemente ancorada em bases éticas e estéticas.

4) Ao dar sequências às cenas da escola em seu processo de experimentação, chamamos a atenção para o último ponto do item anterior, em que a base ética e estética foi citada como um arrimo para a educação. É deste suporte, que nos ancoramos teoricamente nos escritos de Martha Nussbaum (2015), para sustentar nossos argumentos do quanto a criação de espaços para artes plásticas, pintura, cinema, teatro, leitura, literatura, música, esportes, expressão cultural, fantasia e imaginação, são fontes de humanidades e essenciais para a formação de cidadãos democráticos, competentes e justos. Nos últimos tempos, porém, como já afirmamos nos capítulos 2 e 3 desta tese, a reflexão sobre os objetivos da educação perdeu o rumo de maneira preocupante e priorizou o crescimento econômico em detrimento de ensinar seus alunos a pensarem criticamente e se tornarem cidadãos instruídos e compreensivos diante dos outros e do mundo. Essa preocupação excessiva com a produtividade econômica despotencializa o sujeito na educação de sentimentos morais, como cidadãos do mundo, preparados para exercer uma cidadania global, em respeito às diferenças, no combate às injustiças, na educação cosmopolita e com o objetivo de formar seres humanos com a mente aberta e plural, com capacidade ativa de dialogar com os outros, rompendo seus preconceitos. Nussbaum (2015), reforça assertivamente que a democracia precisa das humanidades, a fim de dar aos estudantes a capacidade de argumentar criticamente, em cultivar a imaginação, através da literatura e das artes, numa educação voltada para “humanos”, porque “educação é para gente” (Nussbaum, 2015, p. 27).

Neste sentido, a gestão escolar foca seus investimentos na leitura e na cultura. Proporcionar momentos culturais tanto para os professores quanto para os alunos, mostrar para ambos a importância, a beleza e a poesia que se fazem presentes em um bom livro de literatura, em um bom filme, ao assistir uma peça de teatro, ao viajar, ao frequentar o cinema. Todos esses aspectos devem fazer parte do processo de formação do professor e do aluno na escola, visando a cidadania democrática (Nussbaum, 2015). Além disso, o incentivo na participação dos alunos em agremiações e coletivos, na importância da participação estudantil para a formação da cidadania democrática, ao “desafiar a mente para que, em um mundo complexo, ela se torne ativa, competente e cuidadosamente crítica” (Nussbaum, 2015, p. 18). Em um mundo voltado para o desenvolvimento

econômico a “arte é uma grande inimiga⁵⁶ dessa estupidez, e os artistas (a não ser que estejam intimidados e corrompidos) não são servos confiáveis de nenhuma ideologia, mesmo que ela seja basicamente boa – eles sempre pedem que a imaginação ultrapasse seus limites habituais e veja o mundo de novas maneiras” (Nussbaum, 2017, p. 24).

Diante desta perspectiva trazida por Nussbaum em que a formação das futuras gerações precisa levar em consideração que se trata de cidadãos do mundo, pequenos passeios contribuem neste caminho. Viagens de estudos e lazer para alunos, compreendidos como uma possibilidade de conhecer o mundo, como uma condição de aprendizagem diante do diferente, do novo, do estrangeiro, para olhar o que a vida nos chama a nos questionar. “Aprender desacomoda, inquieta, comove, desassossega, impressiona, preocupa, incomoda” (Khoan, 2017, p. 604). Como um modo de nos relacionarmos com os outros, com outras vidas, com outro mundo, ainda que de forma simples, mas muito peculiar. Como um motor que possa nos mostrar outros modos de viver, um mundo pensado de outra maneira. Não há como aprender na comodidade. E neste aspecto, é preciso seduzi-los, convencê-los a fazer o caminho.

Para muitos alunos e pais, a única oportunidade de acesso a estes espaços diferentes encontra-se na escola. Assim como reforça Nussbaum (2015, p. 80) “desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea (pois todas as nações modernas são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam”. Diante deste cenário, também é fundamental a proposição de formação para alunos, pais e professores: pensar e organizar espaços para que processos formativos possam ocorrer no interior da escola, fazendo da escola um lugar de estudo para o professor. De certo modo, configura-se também como uma forma de resistir ao “mercado dos programas de formação continuada”. Fazer dos espaços destinados a reunião pedagógica um espaço de estudo e não somente da “hora do recado”, é um desafio intelectual posto ao gestor escolar que acredita na formação como um processo de transformação de si e dos outros.

Os professores da universidade, colegas do mestrado e do doutorado que aceitam participar, na maioria das vezes de forma voluntária, também contribuem para que a escola seja um lugar de estudo, tanto para o aluno como para o professor. Posto isso,

⁵⁶ Neste aspecto, gostaríamos de referir os inúmeros ataques recebidos de alguns setores da comunidade, pela escola ao propor atividades e ações voltadas às humanidades, às artes, ao meio ambiente, a alguns autores e, igualmente, ao trabalhar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), da Agenda 2030.

compreendemos a escola como o lócus clássico do ócio estudioso, como lugar que se estuda, lê, dialoga, escuta, medita, reflete, argumenta e convive. Embora com recursos escassos, os investimentos na biblioteca escolar como espaço da imaginação e do conhecimento são postos como prioridade numa escola que prioriza a humanidade. A criação de um ambiente atrativo, com uma variedade de gêneros literários, com obras sugeridas por alunos e professores, um lugar de fantasia para as crianças, com projeto de leitura diária e contação de histórias. Além dos materiais físicos, o olhar para a disponibilidade de profissionais, nos três turnos da escola, que possam mediar este espaço e deixá-lo sempre aberto para a comunidade escolar. São pequenas ações que contribuem significativamente para a leitura e o estudo como um hábito próprio da escolarização e humanização dos sujeitos.

5) Como um dos elementos de decisão e de transformação do espaço escolar, tem sido a educação em tempo integral. Ainda em fase de implementação, tem sido pensado e organizado como um espaço-tempo para colocar em prática projetos e ações no campo cultural. Neste aspecto, gostaríamos de evidenciar o quanto o período da crise climática no Rio Grande do Sul, nos mostrou como o trabalho burocrático toma nosso maior tempo e energia. Com todo o horror que os acontecimentos trouxeram, nos lembra o pensar para o tempo da escola (sem planilhas, sem questionários, sem *lives*, sem novos regramentos e normativas, só o tempo em suspensão). A educação em tempo integral originariamente foi pensada como uma possibilidade de integração da escola ao próprio território, ao ampliar as interações dos estudantes e as oportunidades educativas. Os seres humanos aprendem por ideias, internalizando diferentes visões de mundo, portanto, vai depender muito do que aprendemos na família, na escola e nas interações que estabelecemos com o mundo externo, ao compreendermos sua função, seu modo de conviver. É nesta perspectiva, da ampliação dos horizontes de possibilidades que construímos a educação em tempo integral, para aquele tempo que a sociedade não prioriza e que a família, na maioria das vezes, nem acesso dispõe.

Assim, trazemos a pesquisa como uma forma de intensificar o espírito de ação e reflexão, através da leitura e da escrita de modo organizado, selecionado e sistemático, como um exercício potente e indispensável na formação dos seus sujeitos, além de fortalecer a dimensão humana, como principal dispositivo na criação do si mesmo. Pesquisa entendida em sua dimensão interdisciplinar, como modo de enriquecimento e amplitude teórica e metodológica, ao dialogar com diferentes campos do conhecimento. Para Bloom (2013), o primeiro movimento do leitor refere-se à angústia da influência,

como efeito que o texto lhe provoca, quando entregue seriamente ao que ele quer nos dizer. Neste sentido, a angústia, como categoria hermenêutica chave e própria do caráter humano, provoca no leitor a capacidade de sair do lugar, de ir além, a partir de seu estranhamento inicial. O segundo movimento é o da desleitura, como um trabalho de distanciamento crítico, de reação do sujeito leitor com relação ao seu processo de estranhamento inicial, através de um modo interpretativo crítico, de desconstrução discursiva (Dalbosco, 2021, p. 28-29). Quanto maior for a bagagem e a consistência intelectual do leitor, melhor sua interpretação e construção teórica. Ainda nesta proposta, a oportunidade de pensar sobre a narrativa pessoal e coletiva dos atores da educação, na perspectiva da narrativa como autoformação, como recuperação da memória da escola e de um coletivo que construiu uma educação pública pautada na formação humana como filosofia. Este é um compromisso coletivo com a história e com a memória da instituição.

Ao descrever algumas ações que balizam o trabalho na gestão escolar e que, de forma alguma, são peculiares a uma única instituição, não queremos romantizar e muito menos mascarar os problemas da escola. Ademais, queremos falar do lugar daqueles professores que continuam a sonhar e que continuam resistindo nos pequenos espaços sociais que estão inseridos. Acreditamos que a escola resiste às pressões do mercado, das famílias e da sociedade pelas “mãos” de muitos professores e gestores que continuam a sonhar! Nossa maior resistência ainda reside nesta esperança, na capacidade de transformar a escola num lugar de recuperação dos sonhos. Pois, a esperança é o que de fato move o sentido da educação como formação e o próprio sentido da vida. A rigor, quem não possui esperança, não poderia assumir o compromisso de ensinar e, menos ainda, de tomar parte da gestão escolar.

Embora nossa tarefa possua muitas limitações para o alcance de um ideal, nos propomos a

“[...]abrir espaços de dentro de sua maquinaria para que a escola possa, por meio de outra configuração, operar fluxos de relações distintos aos quais estamos habituados nela a convi(ver). Tratar-se-iam de fluxos capazes de potencializar para os seus sujeitos uma produção de experiências criativas, originais, destronadas dos controles da hierarquia sórdida e, por vezes, sádica; fluxos de relações de um poder antiprodutivo no que diz respeito às regras estanques da burocracia curricular, conteudista e cínica, a ponto de ignorar o terreno fértil dos afetos como lugar possível da aprendizagem, do conhecimento e do saber (Carvalho; Gallo, 2017, p. 630).

Neste percurso, “construir uma equipagem para a vida significa pensar sobre sua própria finitude, mesmo que isso só seja usado uma única vez” (Campesato, p. 162). Pois, “se todo tempo é irrecuperável, [...] cada momento é precioso para uma vida plena”. Por que encher crianças e jovens com atividades para determinadas habilidades e competências que precisarão no mercado de trabalho em um mundo que tudo muda tão rápido que nem sabemos se serão essas (Campesato, p. 163). Nosso convite é ao pensamento e aos exercícios espirituais que só podem acontecer no tempo-livre, no tempo do *otium*. Um tipo de cultivo de si que exige uma atenção concentrada, um tempo-atenção. Na contemporaneidade, esse tempo-atenção, está preenchido com tarefas voltadas para a ocupação permanente e para o trabalho produtivo. Na tradição greco-romana do cuidado de si, o ócio era o elemento necessário para a dedicação a uma vida filosófica. Já, na tradição cristã, passa a ser vista como um perigo, como tempo de pensamentos impuros, que levam aos pecados originais. Se com os gregos havia uma transformação de si, com o cristianismo uma aniquilação de si, ao conformá-lo a um modo de ser cristão, uma renúncia. Hoje, a produtividade acelerada distancia cada vez mais este exercício espiritual (Dalbosco, 2020b, p. 40-45).

Foucault (2014, p. 311), retoma a temática do tempo, ao descrever que o tempo foge, o que é uma maneira precipitada de correr do que andar. Assim, reforça o autor, como uma ideia que pode e deve se tornar um preceito:

Nossos mais belos dias são também os primeiros a serem arrebatados. Por que então tardamos em apressar assim nosso passo a fim de igualar em velocidade o objeto mais prestes a nos escapar? A melhor porção passa num bater de asas; e a pior se instala. Da ânfora transborda primeiro o mais puro; o mais espesso, o elemento turvo sempre cai ao fundo. Assim em nossa vida a melhor parte está no começo. E nós a deixamos exaurir pelos outros, reservando-nos somente a borra? Gravemos isso em nossa alma, registremo-lo como um oráculo celeste: o tempo foge, o irreparável tempo.

Embora vivamos em uma linearidade temporal com viés de progresso, somando-se ao produtivismo e aceleração, o cuidado de si na constituição de uma bela existência ainda encontra forças em nossos argumentos e na construção de pequenos espaços de resistência na escola e na ação do gestor. Estamos empenhados em resistir a essa ocupação permanente dos sujeitos e dos seus corpos, numa vigilância permanente de prescrição de condutas onde a palavra e a escrita se transformarão numa tecnologia sofisticada de “formação” na maquinaria escolar, de modo a manter todos capturados permanentemente. O ócio como requisito necessário no sentido da *skholé* grega passa a ser descaracterizado

e condenado na escola moderna, por uma produção e ocupação do tempo com posição destacada hodiernamente.

E, aqui, tematizamos a crítica na companhia do pensador francês, não com a intenção de formular um esboço prescritivo de condutas e práticas, mas de forjar o acontecimento educacional como uma meta do gestor escolar, ocupado em *limpar os trilhos* da escola e *inspirar e conspirar* modos de (auto)governo, “configurando-se como propulsão e, ao mesmo tempo, limitação das relações de poder aí vigentes” (Aquino, 2017, p. 687).

Com o propósito de examinarmos as experiências que constituíram a própria existência, nos aspectos que se referem a toda sua extensão humana em diferentes espaços e instituições, propomos algumas dimensões que contribuem para a força do conhecimento ético e político da gestão. Reiteramos que estamos a falar de formação humana, de constituição de sujeitos e de vidas imbricadas nesta ação.

a) **Gestão como liberdade** - importância do papel atribuído ao professor e do gestor escolar, como condutor das condutas, na apresentação do mundo escolar, da necessidade do tempo-livre, do ócio estudioso como *skholé*, como bem comum no ambiente educacional (Dalbosco, 2020b, p. 40-45). Liberdade para mudanças como efeito do ócio, do afastamento, da pausa, da suspensão, para que se dê o aprofundamento. Para que se dê o tempo necessário àquilo que é importante, que leva à reflexão e ao interesse múltiplo das coisas do mundo, como cultivo ao estudo. Uma “liberdade, sem dúvida, fugidia, mas que terá no encontro entre mais velhos e mais jovens um solo tão escarpado quanto fértil da existência” (Aquino, 2017, p. 687).

b) **Gestão como autogoverno** - possibilidades de autogoverno dos sujeitos implicados no processo educacional, no processo (auto)formativo dos sujeitos. Daí a importância do papel intelectual do governante para que possa fazer uso das múltiplas disposições para poder governar os outros. Esse aprender a governar-se exige uma atenção específica ao movimento de atenção e relaxamento, do trabalho ao ócio, do alargamento da experiência e da convivência. Entretanto, não se trata de qualquer experiência, mas que seja enriquecedora e que mobilize o educador e o gestor para novas experiências. Neste sentido, voltamos à questão do tempo, como fator primordial para um planejamento flexível, que não engesse a educação, a gestão e os sujeitos. Processo formativo entrelaçado a um ócio necessário. Trata-se de uma escola como ócio, e ócio como bem comum.

c) **Gestão formadora capaz de humanizar**, ou seja, como capacidade de transformar a desumanização em humanização, contrário ao mundo da produção: promover a suspensão, o ócio ou o tempo-livre, como modo de combater a alienação e o imobilismo diante das injustiças e incivildades. Uma gestão ocupada em promover mudanças em si, nos outros e no mundo, capaz de promover consciência e justiça social, entendida aqui a partir de formas mais humanas de convivência, na oportunidade de acesso a espaços e ambientes, contextos e culturas: pequenas ações que podem ser sementes para grandes mudanças. Gestão como espaço ético e político de mobilização individual e coletiva.

d) **Gestão como espaço formativo**, como (auto)formação dos seus sujeitos, professores, funcionários, alunos, pais e mães, como construção de caminhos para práticas do cuidado de si na constituição de uma equipagem capaz de abrigar a potência da ação diante do mundo. Daí a importância de o indivíduo dedicar-se a si, ao ócio fundamental, que não se restringe à individualidade, mas nas infinitas relações possíveis: “basta ter olhos para vê-las e alguma coragem para se deixar encharcar por elas” (Aquino, 2017, 688). Neste ponto, precisamos dar a devida importância ao Grupo de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si, que foi fundamental para essa compreensão de grupo e de formação. Deste modo, é justamente da forma como o grupo conduzia suas discussões em que o saber da espiritualidade põe em questão profunda, a ideia de que o sujeito só pode formar-se a si mesmo, só pode ter acesso a si mesmo e aos outros, na medida em que tiver a coragem de trabalhar árdua e incansavelmente sobre si mesmo. É essa disposição de trabalho sobre si mesmo, como forma nuclear da origem do governo de si e do governo dos outros, que se chama a arte de viver. Nesse sentido, arte de viver e arte de si mesmo são uma e mesma coisa, são nada mais do que formas genuínas de espiritualidade, ou seja, formas de materialização da própria espiritualidade e da formação. Ou seja, espiritualidade como transformação de ser do sujeito por ele mesmo (Grupo de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si, 2017, p. 24-25)

e) **Gestão como prática para a vida**, como um mundo construído por mãos humanas, imprevisível, como possibilidade de oferecer o mundo aos estudantes, e colocá-lo sobre a mesa. O gestor como aquele que tem a autoridade e a responsabilidade pedagógica, como uma delicadeza que é exigida de nossas mãos, para profanar com sua voz, seus gestos e sua presença, desligado do mundo habitual a que estão acostumados. Com a autoridade para dizer algo, que faz sentido, que aumenta o mundo e que cuida

dele: oferecer o mundo e colocá-lo sobre a mesa quer dizer chamar a responsabilidade para si, como educação na possibilidade de renovação.

f) **Gestão como criação de problemas e não como resolução de problema:** como exercício do pensamento, indagação, pergunta, com a capacidade de colocar as coisas em questão. Não se trata de negar determinadas práticas, ou mesmo o uso da tecnologia, nem do valor da coisa em si, mas o uso que se faz dela. Gestão como ato de ação e reflexão.

g) **Gestão como leitura e escrita de si:** o pensar autêntico e verdadeiro da vida do sujeito como exercício, como trabalho de si que não quer ser governado pelo outro. A vida e a experiência de um tempo livre formativo, como exercício de atenção, como um preparo para a ex-posição, como exercício do pensamento para pensar de outra maneira, para ver o mundo de outra maneira e atentar para a possibilidade de outros mundos. Assim como, em particular, no último *Foucault*, da *Hermenêutica do Sujeito* (2014), no estudo da *askesis*, como exercícios das práticas de si que permitem um certo exercício de liberdade, que requer um saber teórico e um saber prático para aquisição da virtude, sem negligenciar o esforço, o zelo e o treinamento. Nesta perspectiva, o ócio estudioso aplicado ao estudo, à leitura e à escrita são princípios para que se exerça o cargo como convém, ao poder que lhe foi conferido. O *otium* estudioso pode exercer esse papel de delimitação da função que exerce, neste caso pensada pelo papel do gestor escolar. Pelas palavras do pensador francês,

Com efeito, enquanto arte de si mesmo cujo objetivo consiste em levar o indivíduo a estabelecer consigo uma relação adequada o suficiente, o *otium* estudioso faz com que o indivíduo não venha a situar o seu próprio eu, sua própria subjetividade no delírio presunçoso de um poder que extrapola suas funções reais. Toda a soberania que ele exerce, situação em si mesmo, no interior de si mesmo, ou mais exatamente, em uma relação de si para consigo (Foucault, 204, p. 338-339).

Assim, o exercício da leitura, do estudo e da escrita, como modos de meditação da experiência, que se põe pelo pensamento à experiência de si mesmo ou, ainda, como um equipamento de proposições verdadeiras que constituem o sujeito e que são capazes de provocar modificações, como alguém se se expõe ao risco do pensamento.

h) **Gestão como prática dialógica:** filosofia como fio condutor do pensamento e da virtude. O diálogo tomado como uma postura de ética e de liberdade diante dos outros e do mundo. Neste aspecto, chamamos a atenção para um ponto fundamental para o diálogo, a saber, a escuta. Sem ela não há diálogo. E o diálogo não brota superficialmente

em um grupo, ele precisa ser inserido como uma metodologia, como um caminho a seguir. Neste ponto, tomamos emprestadas as palavras de Dalbosco (2007), para atribuir algumas características do diálogo: a primeira é contra a ideia de um monólogo, precisa ocorrer entre pessoas e exige interação. A segunda refere-se ao imobilismo e a mesmice gerada pela padronização tecnológica, impedindo muitas vezes que o diálogo provoque algo novo entre nós. O diálogo precisa ser paciente, conduzido sem pressa, sem que se imponha uma finalidade engessada, o diálogo precisa tocar, e exige de nós modificações para direções imprevisíveis. A terceira característica é contra todo palavreiro incessante fugaz, mas que necessita de escuta e silêncio. Por último, um diálogo intersubjetivo e inovador, que é construído pela capacidade humana de silenciar e escutar, e que deve resultar na amizade como excelência das relações humanas. É deste diálogo que estamos dispostos a exercitar.

i) **O mestre-gestor**: aquele que aconselha, que escuta, que conduz com cuidado, que tem ação, que estimula o estudo, a pesquisa e o esforço. Recuperamos este termo da pesquisa de dissertação, em que nos ocupamos em olhar para a trajetória formativa na própria constituição. Assim traduzimos esse lugar: “o mestre-gestor, por meio do falar franco e sincero, que cuida do discípulo como condição necessária ao próprio autocuidado. Sem isso, não pode cuidar de si mesmo. Neste contexto, o mestre-gestor atua por meio da *parrhesia*, sobre o amor próprio do discípulo, como necessidade de recorrer a um outro para curar as suas próprias paixões e erros. Do mesmo modo, no exercício da gestão, o falar franco e verdadeiro encontra-se como um grande desafio (Rizzi, 2020, p. 89-90). Olhar para as próprias ações, observar a postura ética diante das situações, exercer o respeito às diferenças, conduzir o falar franco e sincero, se colocar em uma postura do mestre como aquele que conduz, a quem é depositada a confiança, numa linguagem ancorada com a sua conduta, realização de autoconsciência, exercício cuidadoso, paciente e exigente do cultivo intelectual, assumir o papel de guia intelectual numa postura filosófica na qual o sujeito se coloca na situação, assumindo assim, a verdade como um processo de transformação do sujeito, coragem para a tomada de decisões, postura dialógica como prática de liberdade, exercício reflexivo da prática, desenvolver uma formação do “mestre-gestor da experiência” como cultivo permanente de si mesmo (Rizzi, 2020, p. 89-105). Trazemos de modo breve e sintético, alguns elementos inegociáveis nesta tarefa de conduzir o governo de si e dos outros num espaço genuinamente humano e democrático que é o espaço da escola pública.

Pode parecer utópico, impossível, ou até soar como um excesso de romantização, mas acreditamos no potencial mudança que gestoras bem formadas podem operar nas

escolas e na educação. Esperançar sempre, acreditar no futuro das gerações e lutar incansavelmente por elas: esta é a nossa tarefa, deixar um mundo melhor para elas, um mundo perfeitamente habitável.

Um dos resultados principais da escrita é operar como uma espécie de campanha. Com efeito, é como se tocasse o sinal a cada ato disciplinador e controlador, no sentido de vigiar nossos dispositivos governamentais, neste espaço e tempo. Não queremos esquecer, entretanto, que a escola tem uma potência capaz de propiciar a singularidade do que é escolar, no exercício de práticas afirmativas de estudo e experiência com características singulares e precisas, que vão além das instituições escolares que habitamos. Propomos um tempo de suspensão para inventarmos uma escola inspirada numa *skholé*, ou seja, capaz de parar o tempo vertiginoso da produtividade, para experimentar nela algo de tempo livre. Esse caminho, essas experiências e deslocamentos de pensamento, são exercícios formadores de si na busca da escola e de outros modos de vida.

“*Ponhamo-nos a caminho*” é o que Masschelein e Simons (2018) nos propõem, como um chamado, como um convite, a abandonar o imobilismo e nos expormos ao mundo. Neste convite ao caminho, à viagem, trazemos a companhia de Milton Nascimento (1972), porque, evidentemente, “*nada será como antes*”.

Por que se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou prá trás
A primeiro passo asso, asso ...
Por que se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem
Em meio a tantos gases lacrimogênicos
Ficam calmos, calmo, calmos...
E lá se vai
Mais um dia
ah ah...
E basta contar compasso
E basta contar consigo
Que a chama não tem pavio
De tudo se faz canção
E o coração na curva de um rio, rio, rio, rio...
De tudo se faz canção
E o coração na curva de um rio ...
E lá se vai...
mas um diaaa
E o rio de asfalto e gente
Entorna pelas ladeiras
Entope o meio fio
Esquina mais de um milhão

Quero ver então a gente, gente, gente...

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutoramento teve início em meio a uma pandemia⁵⁷ que levou milhares de vidas pelo mundo afora e sua conclusão se dá em meio à maior crise climática⁵⁸ que o Estado do Rio Grande do Sul já presenciou, exterminando vidas, lugares, histórias e memórias. Crises essas, que colocam em evidência a escola e o seu papel social também diante das catástrofes e das fragilidades da vida: a escola que acolhe, que escuta, que abriga as dificuldades cotidianas, que serve de abrigo, que distribui alimentos e consolo, que orienta e acalenta, que encaminha para programas sociais, para atendimentos de saúde. Espaço esse, muitas vezes único, solitário, mas de potência coletiva diante das vulnerabilidades mais singelas de cada sujeito. A escola como um lugar de vida, de guarda, de orientação e de abrigo físico e humano. Diante disso, a pergunta inicial desta pesquisa se coloca em questão novamente ao final do caminho percorrido: que mundo é este do qual nos dedicamos a ensinar? Como estamos construindo este mundo para as futuras gerações? Qual nosso papel nesta construção? Como a escola se insere nesta tarefa? Seria tornar esse mundo público como possibilidade para as futuras gerações de um novo começo? O desafio de compreender este tempo, este mundo e, a partir dele, criar novas formas de existência foi uma das motivações seguidas desde o início desta tese. As indagações diante de tantas injustiças, o espanto diante de tempos inimagináveis como citados acima. Foi deste tempo, deste lugar e deste momento histórico que nos desafiamos ao aprofundamento. Assim como no romance de Albert Camus, *A peste*, o médico Rieux ao olhar pela janela do escritório, responde ao questionamento do colega, “*é verdade, Castel, é incrível, mas parece peste*” (Camus, 2019, p. 39). O mundo assolado pela pandemia, e o Estado devastado pela ação da natureza, como resultado da própria intervenção humana, torna ainda mais atual a constatação de Camus, “*o absurdo é universal*”. Dadas as contextualizações iniciais numa conexão entre a história, a imaginação e a literatura a fim de olharmos a contemporaneidade, faremos a seguir uma síntese dos principais resultados obtidos nos

⁵⁷ A pandemia da Covid-19, declarada há quatro anos, provocou a morte de 18,2 milhões de pessoas no mundo, revelou um estudo publicado na revista "The Lancet". Oficialmente, segundo dados da OMS, a doença deixou entre o início de 2020 e o final de 2021 pouco menos de 6 milhões de mortos.

⁵⁸ Segundo dados da Defesa Civil do Rio Grande do Sul, em virtude das enchentes que atingiram o estado em maio de 2024, há um total de 182 mortos e o número de desaparecidos caiu de 31 para 29. A chuva forte no estado começou em 27 de abril em Santa Cruz do Sul e se estendeu por mais de 470 cidades, sobrecarregando as bacias dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos e Gravataí, que transbordaram. A água invadiu e arrasou cidades, causando mortes e devastações do ambiente. Entre elas, estão pessoas que foram vítimas de deslizamentos ou arrastadas pela chuva.

capítulos anteriores desta pesquisa, bem como lançamos luzes sobre algumas experiências que julgamos exitosas, assim como limites para o enfrentamento futuro de outras experiências.

Esta tese tratou da problemática da ocupação da gestora com a formação humana, que não se restringe a um profissionalismo individualista e descomprometido, mas que se rege por princípios humanos, pelo pensamento, pelo conhecimento e pelo reconhecimento de sua vulnerabilidade diante das pessoas e do mundo. Desse modo, a pesquisa colocou-se numa dupla continuidade: a de um aprofundamento da experiência profissional no âmbito da gestão escolar e na continuidade da investigação iniciada no mestrado, com o objetivo principal de investigar a tarefa formativa da gestora na construção da escola como ócio estudioso.

Na introdução propomos a motivação da escolha pelo tema através de um caminho formativo percorrido na companhia dos grupos de pesquisa e do esforço teórico, reflexivo e instigante empreendido nesta tarefa. Também, a escolha teórico-metodológica de análise bibliográfica, ancorada na leitura e interpretação de textos clássicos, na qual a postura hermenêutica é epistemologicamente desenvolvida, influenciada pela compreensão de si mesma e sua relação com o mundo, acompanhou nossa produção acadêmica e investigativa. Apoiamos nossos argumentos no diálogo como uma das capacidades humanas, tomado na perspectiva hermenêutica, para a construção de pontes entre os diferentes campos dos saberes. Deste modo, a interpretação sempre implica um envolvimento do sujeito, através da sua historicidade com os próprios textos lidos, permeado por experiências individuais e coletivas vividas.

Na segunda parte do texto, abordamos as percepções para a realidade atual, como forma de construir um diagnóstico de época que discutisse o risco da mercantilização na educação, da precarização cultural e do mercado de trabalho. A partir destes desdobramentos na esfera da constituição do sujeito e da sociedade, bem como na incursão histórica, política e econômica da origem do neoliberalismo, acompanhamos os desdobramentos causados nos modos de subjetivação e de vida deste novo sujeito e os efeitos devastadores dessa disseminação global. As mudanças instauradas nas instituições, nas capacitações e nos padrões de consumo mudaram, mas não trouxeram a liberdade prometida em seu âmago. Contrariamente, o que se vê são seres humanos que tentam prosperar em instituições e corporações fragmentárias e instáveis, imbuídas de uma cultura de curto prazo, que despreza a experiência e o passado.

No terceiro capítulo acompanhamos todos os efeitos que essas transformações, ocorridas na esfera social, política e econômica trouxeram para as instituições escolares, e a educação tornou-se negócio, o aluno cliente e o professor facilitador de competências profissionais, perdendo muito dos seus benefícios simbólicos e suas vantagens materiais. A escola no modelo neoliberal considera a educação como um bem essencialmente privado, cujo valor é, antes de tudo, econômico. Esse modo de ver e compreender a escola transforma desastrosamente as relações em seu meio: lógica econômica da competitividade através do ranqueamento de instituições; presença forte de empresas e instituições de prestação de serviços privados na condução das políticas formativas da educação; perda gradativa da autonomia administrativa e pedagógica; domínio de uma linguagem da aprendizagem ancorada por habilidades e competências; perda do sentido orientador da escola como instituição formadora; gestão focada em processos empresariais. Estes são alguns efeitos percebidos e que alteram drasticamente currículos, programas de formação, a organização escolar e, conseqüentemente, as interações estabelecidas entre os sujeitos que habitam este lugar chamado escola.

Diante de uma realidade diagnosticada nos capítulos anteriores, a quarta parte desta tese tratou de aprofundar conceitos importantes para a ideia de uma escola como espaço para o ócio estudioso. Nosso esforço buscou compreender a ideia clássica de formação, a partir de seu sentido etimológico, da palavra latina *formatione*, que tem a ver com o ato de formar por meio de capacidades ou disposições humanas. Com origem da *Humanitas* latina, que, por sua vez, remonta à *Paideia* grega. Ambas, *Humanitas* e *Paideia*, participam do amplo movimento cultural e educacional, na base da *Bildung* alemã, dos séculos XVIII e XIX. A *Paideia* grega constituiu-se uma grande síntese das educacionais do Ocidente, representando a pluralidade do povo grego, entendida, em seu âmago, como uma ideia de educação como preparação, ou seja, uma postura de vida. Neste caminho, a *Paideia* impulsionou o desenvolvimento da *Bildung* alemã, que se “origina de várias fontes culturais, preservando, em seu interior, a pluralidade e a conflitividade de sentidos” (Dalbosco, 2023, p. 45).

Na tentativa de elucidar a origem da noção de escola, recuperamos o conceito a partir do seu significado grego *skholé*, que significa, antes de mais nada, tempo livre. Este, entendido como tempo para o pensamento, para o estudo e para o exercício. Trata-se, então, de fazer com que a escola se acerque de tempo livre ou público para que a lacuna encontre seu lugar, de fazer da escola, ou seja, de fazer com que a educação seja

acontecimento, que esteja sempre em construção, em que se possa suspender o tempo definido ou destinado.

No tema do ócio estudioso, utilizamos os estudos sobre a formação ética do sujeito, a partir das obras de Michel Foucault (2014), em que traduz o ócio no sentido de ocupação consigo mesmo, como uma forma de vida particular entendida como cuidado de si. Pois bem, a hipótese desta tese se ancorou na ideia de que o ócio estudioso, baseado na persistente e disciplinada escuta, leitura, escrita, meditação e diálogo, são formas capazes de fazer frente a modos embrutecedores e violentos de vida humana, que segregam e destroem as relações humanas. Neste sentido, estes exercícios são compreendidos como a materialização do ócio estudioso no contexto da educação e no papel imprescindível que exercem na tarefa da gestora escolar, diante dos desafios contemporâneos e da imediatez da ação que a ele são decorrentes. Eles são capazes de fazer frente a um modo de gestão escolar pautado em valores humanos e nos processos de autoformação dos sujeitos.

É no âmbito do tempo livre que ocorre a experiência formativa. Se trata, do tempo certo para cada um de nós, feita a partir de experiências individuais e coletivas, como cultivo de si mesmo e dos outros. Entendido como núcleo da formação humana, ou seja, como prática de liberdade. Este tempo livre reivindicado, não é o tempo do relaxamento, da dispersão ou da diversão, mas o tempo da presença, da atenção ao mundo, do respeito e da descoberta.

O quinto capítulo operou no desenvolvimento de uma escrita que trouxe à tese a atitude experimental da gestora escolar, ao apresentar algumas cenas da escola que exemplificassem o seu cotidiano, bem como suas formas de resistência e transformação. Enfatizamos o papel formativo do gestor, contrapondo o seu papel burocrático e administrativo, enfatizado pelo empreendedorismo educacional vigente em nossas escolas e em nossas políticas educacionais.

No que se referiu a gestão escolar, chamamos a atenção para alguns pontos que denotam este cotidiano marcado, profundamente, por tentativas de gerenciamento empresarial e de competitividade através de uma política voltada ao alcance de resultados e indicadores. Desta forma, destacamos no texto, alguns elementos fundamentais, como: formas de organizar e controlar o tempo, planejando para expectativas de futuro que vão se criando - fazer muitas coisas ao mesmo tempo com a intencionalidade de uma projeção futura; o segundo aspecto se apresenta como uma consequência do primeiro, e se refere à maquinaria de gestão com modos de subjetivação nele produzidos - a atenção solitária

e despotencializada conduzida por estímulos externos, uma atenção composta por uma série de processos burocráticos que sustentam esse trabalho, no esforço de controlar e disciplinar as ações do diretor escolar; a fabricação de indivíduos como máquinas de gestão para gerenciar o próprio sucesso da escola, através de índices de avaliação externa, de aprovação, plataformas virtuais de acompanhamento de dados informativos sobre avanços ou retrocessos de tempo focado numa aprendizagem individualizada para produzir resultados de escalonamento, descrição de características socioemocionais de alunos. Práticas essas que que impulsionam a competição e povoam o imaginário de sucesso numa gestão focada no empreendedorismo. Ainda, chamamos a atenção para a gestão no foco ao aprender para comandar e na indiferença ao conteúdo do saber, na impaciência e pressa do empreendedorismo - rapidez na decisão a exemplo do que o mundo contemporâneo nos exige - agir rápido, responder rápido, para não deixar lugar ao pensamento. Por último, o movimento de rompimento da escola com a *skholé* ou com o ócio: a perda do olhar da gestão escolar para a escola como um lugar de formação genuína, que exige o tempo necessário do acontecimento (*kairós* formativo), da discussão, do pensamento, da generosidade humana conosco e com os outros.

Ao final das reflexões acerca deste capítulo, oferecemos ao leitor algumas cenas da escola que permitem a essa gestora dar o seu testemunho sobre um experimento formativo sempre em construção. Neste percurso, coube sempre a pergunta inquietante da formação ética de si mesmo, numa dupla perspectiva: nos diferentes exercícios para a construção do si mesmo e no pensamento crítico diante da realidade que sempre pergunta sobre quem é esse sujeito da atualidade. As cenas apresentadas evidenciaram a construção de espaços formativos ricos em discussão, diálogo, escuta e respeito às individualidades e constituições formativas em seu próprio tempo.

A primeira cena tratou de colocar-se na pesquisa, uma vez que estar cursando o doutorado, por si só se expressa como forma de resistência e dedicação ao ócio. A segunda trouxe a referência da construção de um grupo de gestão preparado e mobilizado, capaz de dar respostas coletivas para suas decisões, compreendendo que há limites para ação humana e para as mudanças, numa atitude de humildade diante do mundo e de nossas vulnerabilidades.

Como terceiro momento trouxemos os espaços de escuta individuais e coletivas como ponto de apoio e como prática de uma gestão democrática e humanizadora. Espaços esses vivenciados em diferentes situações e locais: formação com professores, reuniões com grupos de pais, encontros com funcionários, acolhimento de famílias, representada

por pais, mães e avós, compartilhamento de afetos, dificuldades, angústias e tensões, reuniões com instituições que formam uma rede de atendimento à criança e ao adolescente, Conselho Tutelar, Promotoria Pública, psicólogas, psicanalistas, redes de apoio. Estar disposto a escutar foi condição fundamental para o diálogo nestes lugares que se traduziram em acolhimento de afetos, demandas e necessidades. Nem sempre foi possível resolver, mas sempre foi possível escutar. Por isso, o debate e a experiência da escuta e do ouvir precisam ser retomados no atual sistema educativo, nas suas políticas e nas escolas. Trata-se de uma atitude passiva e ativa, de caráter formativo e ético, no respeito ao silêncio necessário e na atenção que ela requer.

Assim, a gestão escolar, sensibilizada pelas demandas individuais e coletivas também focou sua atenção para investimentos na leitura e na cultura, ao proporcionar momentos culturais tanto para os professores quanto para os alunos, ao fazer parte da sua formação visando a cidadania democrática (Nussbaum, 2015).

Ainda, a pesquisa como uma forma de intensificar o espírito de leitura e escrita de modo organizado, selecionado e sistemático, como um exercício potente e indispensável na formação dos seus sujeitos, no fortalecimento da dimensão humana, como principal dispositivo na criação do si mesmo. Pesquisa entendida em sua dimensão interdisciplinar, como modo de enriquecimento e amplitude teórica e metodológica, ao dialogar com diferentes campos do conhecimento e saberes.

Desse encontro em cinco capítulos reafirmamos a pergunta orientadora central dessa pesquisa: *qual o papel formativo da gestora na construção da escola como espaço do ócio estudioso?* Uma vez mais, ressaltamos que esta tese argumentou acerca do papel da gestora em deixar espaço livre para que se exerça o tempo livre, ao desafogar minimamente o cotidiano escolar da burocracia, da concorrência, da eficácia baseada no desempenho, da lucratividade insana, onde se pode assegurar minimamente um espaço livre para que a comunidade escolar interna, professores e alunos, possam se ocupar com a formação. Nos propomos a pensar experiências próprias de autoformação que auxiliem na gestão, como uma atitude experiencial, encontrando neste espaço frestas de resistência capazes de transformar, formar e autoformar, afinal, educar também é humanizar.

Ao finalizar o processo de escrita desta tese, certamente haverá lacunas e eventuais temas que poderiam ter sido abordados com mais profundidade. Ademais, haverá outras possibilidades de pesquisar o vasto campo da educação e da escola. Nos cabe neste momento, também apontar alguns limites do nosso trabalho e que demandam continuidade na investigação futura. O papel exercido em diferentes funções, como já

citado no início desta tese, pesam consideravelmente no desenvolvimento de uma tese: ser mãe atenta, companheira presente, filha com pais que anseiam sua atenção e cuidados semanais, gestora de escola com múltiplas realidades e tarefas e, por fim, pesquisadora. Nem tratamos aqui da presença dos amigos, dos afetos, do medo e da solidão. Este tornou-se, por muitas vezes, um fator limitador para o aprofundamento teórico e a abertura para novas leituras e estudos. A escrita e o pensamento vagaroso e consistente exigem esse tempo *kairós*. Outro ponto que merece a atenção é a condição vulnerável desta pesquisadora, que em muitos momentos teve dificuldades para examinar a si mesma, diante de tempos históricos devastadores, desumanos e inacreditavelmente novos, como a pandemia em 2020 e as enchentes no Rio Grande do Sul em 2024. Além disso, em alguns momentos tivemos a impressão de sucumbir diante de dificuldades que se apresentaram no campo profissional, somado ao excesso do trabalho e dedicação do tempo. Outro aspecto, se refere ao campo epistemológico, em que a necessidade de um olhar interdisciplinar (filosófico, pedagógico, sociológico) se tornou frágil diante do domínio de uma formação inicial no campo da Matemática. Este é um esforço necessário a ser feito e que, por muitas vezes, encontrou limites.

Diante do exposto, reafirmamos nossa convicção e nossa vontade em continuar o desenvolvimento da pesquisa na área da educação, ao olhar especificamente para escola, seus agentes e seus processos. Ancorada numa ajuda mútua de profunda amizade intelectual e humana de grupos de pesquisa e de um olhar cuidadoso de um orientador sensível e respeitoso no caminho percorrido na individualidade de um *kairós* formativo.

Por fim, retomamos ao texto de Camus (2019, p. 153-154), com um pequeno excerto em que um diálogo é estabelecido entre o jornalista Rambert e o médico Rieux, e que, talvez, possa pensar *literariamente* (esse modo de escrita que me acompanhou) sobre o papel dessa gestora escolar...

- Tem razão, Rambert, tem toda razão, e por nada deste mundo eu gostaria de demovê-lo do que vai fazer, que me parece justo e bom. Mas devo dizer-lhe uma coisa: tudo isso não se trata de heroísmo. Trata-se de honestidade. É uma ideia que talvez faça rir, mas a única maneira de lutar contra a peste é a honestidade.

- O que é a honestidade? – perguntou Rambert, com um ar subitamente sério.

- Não sei o que ela é em geral. Mas, no meu caso, sei que consiste em fazer o meu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávia Andrade. O sujeito moderno e o mal-ser na sociedade do desamparo. *Diplomatique Brasil*, 2019. Disponível em: https://diplomatique.org.br/o-sujeito-moderno-e-o-mal-ser-na-sociedade-do-desamparo/?fbclid=IwAR3182D8so2TgbtdQCcbNIVxpR0_JJvmLwN5eayi-WAgC1-YVGTfpidvghI . Acesso em: 11 abr. 2022.

ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (bildung) e sua significação histórica. *Revista Educação e Realidade*, v. 44, n. 2, 2019.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, jan./abr. 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

AQUINO, Júlio Groppa. *Defender a escola das pedagogias contemporâneas*. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, SP. Vol. 19, número 4, p.669-690, out-/dez 2017.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2022.

ASSIS, S. G. *et al. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ideb: apresentação*. Brasília, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> . Acesso em: 17 maio 2023.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. *Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

CAMUS, Albert. *A peste*. Tradução Valerie Rumjanek. 25 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

- CANDIOTTO, Cesar. Prefácio. In: CASTELO BRANCO, Guilherme. *Michel Foucault: biopolítica e estética da existência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2020.
- CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CANTON, James. (Org.) *O livro da literatura*. 1. ed. São Paulo: Globo, 2016.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a função-educador*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio (Orgs). *Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do *experimentum escholae* na busca de outro equipamento coletivo. *ETD-Educação Temática Educacional*, Campinas, SP, v. 9, n.4, p. 622-641, out/dez 2017.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um agasalho tingido de vermelho. *Revista Educação*, São Paulo, n. 239, maio, 2017.
- CASARA, Rubens. *Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CASARA, Rubens R. R. *Bolsonaro: o mito e o sintoma*. São Paulo: Editora Contacorrente, 2020.
- CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CENCI, Ângelo Vitório; CASAGRANDA, Edison Alencar. Sobre a escuta: uma dimensão implícita, mas fundamental da pedagogia de Elli Benincá. In: DAL MORO, Selina Maria; RODIGHERO, Ivanir Antonio. (Orgs.) *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangelização*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.
- CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; CASAGRANDA, Edison Alencar. Para além do neoliberalismo: a educação entre o Estado ativo e a Nova economia. In: SGRÓ, Margarita; CENCI, Ângelo Vitório; GOERGEN, Pedro. (Orgs.). *Educación, estado y democracia: más allá del neoliberalismo*. Tandil: Editorial UNICEN; Passo Fundo: EDIUPF, 2023.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *O engenhoso fidalgo: Dom Quixote de la Mancha*. Traduzido por Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Martin Claret, 2016.

CNN BRASIL. *Saúde mental de 72% dos educadores foi afetada durante pandemia, afirma estudo*. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/saude-mental-de-72-dos-educadores-foi-afetada-durante-pandemia-afirma-estudo/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Kant e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formação humana e gestão educacional. In: LEVINSKI, E. Z.; BORDIGNON, L. S. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação*. Passo Fundo: UPF Editora, 2016a.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia da educação como forma de vida e orientação de mundo. In: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M.; GALLO, S. (Orgs.). *O papel formativo da filosofia*. Jundiaí-SP: Paco editorial, 2016b.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formação humana como prática de si: a figura do mestre. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). *Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.40, e0220333, 2019.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia, escola e experimento formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. (Orgs.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020 (a)

DALBOSCO, Cláudio Almir. Violência humana e papel do ócio estudioso. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra. (orgs.). *Filosofia e educação: escola, violência e ética*. Curitiba: Appris, 2020 (b)

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pesquisa como arte de uma pescaria: a metáfora da teoria como rede*. Mimeografado, 2020 (c)

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo*. Curitiba: Apris, 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. (orgs.). *Educação formadora*. Passo Fundo: Editora UPF; Brasília: Editora da UNB, 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Ângelo Vitório; DORO, Marcelo. Universidade e formação no contexto neoliberal. *Educação e Sociedade*., Campinas, v. 44, 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir; GARCIA, Gislene; RIZZI, Luciana Maria Schmidt. Educação pública em tempos pandêmicos-neoliberais: o papel intelectual-formativo do diretor escolar. *Práxis e Saber*, Bogotá/Colômbia, v.14, n.38, e15426, 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Experiência da arte e experiência formativa em H.-G. Gadamer*. Passo Fundo, 2024a. (Ensaio não publicado)

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Dimensão formativa do texto poético e idealidade do ouvido interior*. Passo Fundo, 2024b. (Ensaio não publicado)

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

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

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013

DUARTE, André. *Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

EPICTETO. *O encheirídion de epiceto*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernardete. (Orgs). *Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada*. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FLICKINGER, Hans-Georg. Considerações acerca da filosofia do ouvir. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luis Carlos. *Música, filosofia e formação cultural: ensaios*. Caxias do Sul: Educs, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. Curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: FREIRE, M (Org.) *Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. 3 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. (Série Seminários). pp. 29 – 38. 80
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GADAMER Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GALLO, Sílvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. *Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir*. 2014.
- GALLO, Sílvio. O aprender em múltiplas dimensões. *Revista Perspectivas da Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul, v. 10, n.22, p. 103-114, 2017.
- GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. (Org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.
- GAULEJAC, Vicent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias&Letras, 2007.
- GOERGEN, Pedro. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2020.
- GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. (orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*, Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.
- GONDRA, José; KOHAN, Walter. (Orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GRONDIN, H. G. (org.). *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012.
- GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIO DE SI. *Relatório de Estudos*. Passo Fundo, 2017.

G1 GLOBO. *Inteligência artificial: o alerta de mil especialistas sobre “risco para a humanidade”*. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/03/30/inteligencia-artificial-o-alerta-de-mil-especialistas-sobre-risco-para-a-humanidade.ghtml> . Acesso em: 18 jan. 2024.

HARA, Tony. Além das palavras de ordem: a comunicação como diagnóstico da atualidade. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Atênica Editora, 2019.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERMSEN, Joke. *Vom Leben im richtigen Augenblick. Für ein neues Zeitempfinden*. Hamburg: HarpesCollings, 2023.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JANUÁRIO, Adriano. *Educação e resistência em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KANT, Immanuel. *et al. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* 1. ed. Rio de Janeiro: Viaverita Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. *Revista ETD-Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v.19, p. 590-606, out./dez. 2017.

KOHAN, Walter Omar. Uma escola filosófica popular? In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. (orgs.) *A escola: uma questão pública*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

KURZ, Robert. A pulsão de morte da concorrência: assassinos amoque e suicidas como sujeitos da crise. *Folha de São Paulo*, 2002.

LARROSA, Jorge. (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Maria Luiza M de Carvalho e Silva. Londrina: Planeta, 2004.

LEMINSKI, Paulo. *Quarenta clics em Curitiba* (com fotos de Jack Pires). Curitiba: Etecetera, 1976.

MANN, Thomas. *A montanha mágica*. Tradução Herbert Caro. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. Ijuí: Vozes, 2006.

- MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MAZZUCATO, Mariana. *O Estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público versus setor privado*. Tradução Elvira Serapicos. São Paulo: Porfolio-Penguin, 2014.
- MILANI, Sebastião Elias. *Historiografia linguística de Wilhelm von Humboldt*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. *Revista de Ciências da Educação*, n. 3, maio/ago. 2007.
- MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. *Questões Atuais da Educação: sociedades complexas, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: Unijuí, 2016.
- NUNES, Benedito; NUNES, Carlos Alberto. *Diálogos de Platão – Fredo – Cartas, o primeiro Alcibíades*. Belém: Editora UFPA, 1975.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- ORDINE, Nuccio. *Debemos hacer preguntas a los clásicos*. *La Vanguardia*, 2023. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/cultura/culturas/20230422/8909827/nuccio-ordine.html> . Acesso em: 08 ago. 2023.
- ORWELL, George. *1984*. Traduzido por Karla Lima. São Paulo: Principis, 2021.
- PAIVA, Roberta Soares. O adoecimento do professor da educação básica: uma análise à luz das ciências do trabalho. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 7, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/33544> . Acesso em: 10 nov. 2023.
- PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. 2. ed. Caxias do Sul: Educ, 2013.
- PETRY, Cleriston. *Da escola sem sentido à escola sem função: por uma constituição da skholé*. 2017. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Atêntica Editora, 2019.

ROSSETTO, Miguel da Silva. *A mestria socrática do cuidado de si e a formação como autoformação: um estudo com Michel Foucault*. 2018. 142d. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

ROSSETTO, Miguel da Silva. O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. (orgs.). *Educação formadora*. Passo Fundo: Editora UPF; Brasília: Editora da UNB, 2023.

RIZZI, Luciana Maria Schmidt. *Autoformação do mestre gestor: experiência e espiritualidade*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

SANTO AGOSTINHO. *De magistro*. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

SENADO FEDERAL. *Ataque a escolas têm causas que vão além da segurança pública, aponta audiência em comissão*. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/04/19/ataques-a-escolas-tem-causas-que-vao-alem-da-seguranca-publica-aponta-audiencia-publica> . Acesso em: 25 set. 2023.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SENNETT, Richardt. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução Marcos Santarrita. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra (organizadores). *Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie*. 1. ed. Curitiba: Apriis, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.7, setembro/dezembro 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

VIEIRA, Maria Augusta da Costa. Leitor e leituras de Dom Quixote no Brasil. In: CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *O engenhoso fidalgo: Dom Quixote de la Mancha*. Traduzido por Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Martin Claret, 2016.